

Katedra českého jazyka a literatury

Fakulta pedagogická

Západočeská univerzita v Plzni

**Integrovaná výuka českého jazyka,  
slohu a literatury na gymnáziu.**

**Návrh koncepce**

Disertační práce

**PhDr. David Franta**

2021

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

V Klatovech dne 1. září 2021

.....

PhDr. David Franta

## **Poděkování**

Srdečně děkuji svému školiteli prof. PhDr. Viktoru Viktorovi, CSc., za podporu za dobu celého svého doktorského studia na Západočeské univerzitě v Plzni. Vzpomenout zde musím a chci na své bohemistické školení na Filozofické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, zejména na přednášky a semináře prof. PhDr. Dalibora Turečka, CSc., DSc., a doc. PhDr. Marie Janečkové, CSc. Děkuji také vedení Gymnázia Jaroslava Vrchlického v Klatovech, jež mělo pro mé vyučovací „experimenty“ na vyšším gymnáziu vždy pochopení.

Disertační práci věnuji své manželce.

# Obsah

Úvod .....	5
1. Jak učit literaturu na střední škole ve 21. století.....	7
1. Modelování integrované výuky .....	12
1.1 Specifičnost, (a proto) problematičnost vyučovacího předmětu český jazyk a literatura .....	12
1.1.1 „Jeden, nebo dva předměty“ poprvé (1967–1969).....	14
1.1.2 „Jeden, nebo dva předměty“ podruhé (2001–2006) .....	16
1.2 Integrovaná výuka, její obsah a rozsah .....	19
1.3 Dosavadní modely integrované výuky českému jazyku a literatuře .....	21
1.4 Přednosti a limity integrované výuky ve vyučovacím předmětu český jazyk a literatura.....	26
2. Případové studie.....	35
2.1 Johann Wolfgang von Goethe: Faust a slovesná kategorie způsobu a času .....	35
2.2 Jan Neruda: <i>Povídky malostranské</i> a slovesná kategorie osoby a čísla.....	48
2.3 Karel Čapek, publicistický funkční styl a syntax.....	58
2.3.1 Příklad integrace slohové a literární výchovy.....	60
2.3.2 Příklad integrace jazykové a literární výchovy .....	64
2.3.3 Shrnutí .....	68
3. Dotazníkové šetření.....	74
3.1 Dotazníkové šetření určené absolventům klatovského gymnázia .....	74
3.1.1 Charakteristika tříd .....	74
3.1.2 Charakter dotazníku .....	75
3.1.3 Vyhodnocení dotazníků.....	77
3.1.4 Interpretace dotazníkového šetření.....	88
3.2 Dotazníkové šetření určené studentům didaktického semináře Filozofické fakulty JU.....	89
3.2.1 Charakteristika skupin .....	89
3.2.2 Charakter dotazníku .....	90
3.2.3 Vyhodnocení dotazníků.....	92
3.2.4 Interpretace dotazníků .....	100
Závěr .....	103
Resumé.....	107
Summary .....	108
Seznam literatury .....	109
Přílohy.....	122

## Úvod

Předmět český jazyk a literatura (ČJL) má v českém vzdělávacím systému jedinečnou pozici – je nástrojem k uchopení celého světa, tak jak je prostřednictvím českého jazyka reprezentován. Tomu odpovídá většinou vyšší týdenní hodinová dotace pro vyučování češtině než jiným předmětům. ČJL je jediným předmětem, z něhož musí uchazeči o maturitní vysvědčení konat bezpodmínečně maturitní zkoušku.

Proto odborná i laická společnost věnuje velkou pozornost předmětu ČJL, o to více díky pokračujícím diskusím o revizích rámcových vzdělávacích programů (RVP). V těchto diskusích se projednává zejména náročnost a „nepraktičnost“ učiva, údajně povýtce odkloněného od reálného života, větší potřeba využití ICT ve vyučování, zaměření na žákovy kompetence, občas také zazní téma integrace a reintegrace školních předmětů. Někteří účastníci diskusí kolem revize RVP hodnotí současnou dobu ve vzdělávání jako přelomovou a revoluční. Revoluční jsou i názory některých učitelů, vědců i laiků o potřebě diferenciaci obsahu vzdělání v rámci školních předmětů zrušit úplně, nebo alespoň narušit systém tradičních školních předmětů užší integrací předmětů příbuzných i vzdálenějších. Takové didaktické „revoluci“ naklonění nejsme.

Bohužel stranou zájmu veřejnosti i úřadů zůstává problematika vnitřní integrace předmětu ČJL. ČJL je na SŠ většinou vyučován pouze jako suma složky jazykové, komunikační a slohové a literárněvýchovné, přičemž je učivo probíráno v lineárně-paralelním sledu. Např. v pondělí se vyučuje jazyk, v úterý literatura, ve středu sloh, ve čtvrtek a v pátek literatura bez větší provázanosti jednotlivých složek ČJL. Žák se tak vlastně učí třem více či méně různým předmětům, jež často spojuje jen osoba vyučujícího a výsledná známka na vysvědčení.

Tato disertační práce se snaží skulinu v didaktice českého jazyka a slohu a v didaktice literární výchovy zaplnit a podnítit především bohemisty-didaktiky k dalšímu možnému modelování vyučování v předmětu ČJL, ve kterém by byl předmět ČJL pojat a uskutečňován jako vnitřně integrovaná struktura výše zmíněných složek, tj. jako komplexní předmět, jehož cílem by bylo poznávat a produkovat rozmanité komunikáty (texty). Je nepochybné, že vyznat se dobře ve světě znamená vyznat se ve spleti textů, protože svět se z textů skládá.

Metodologickou inspiraci užitou v této kvalifikační práci přiznáváme pražskému strukturalismu, v jehož pozornosti vždy stála zevrubná analýza a interpretace textu, později více posunuta do pragmatické roviny (problematika funkce textu, uživatele textu atd.). Přikláníme se k tomuto východisku jako k didakticky nejvhodnější didaktické metodice, k čemuž nás vede několikaletá praxe středoškolského (na klatovském gymnáziu) a vysokoškolského učitele (na Ústavu bohemistiky FF JČU v Českých Budějovicích a na katedře českého jazyka a literatury PedF ZČU v Plzni).

Disertační práce, jež vznikala postupně v letech 2017–2021, se skládá z kapitoly teoretické, jež systematizuje názory odborníků a učitelů na strukturování předmětu ČJL se zřetelem k možnostem integrace; dále ze tří případových studií a z dotazníkového hodnocení na klatovském gymnáziu a českobudějovické filozofické fakultě.

Disertační práce je výsledkem několikaletého studia odborné literatury, systematického výzkumu a promýšlení zkušeností ze středního a vysokého školství, a má tak ambici být ucelenou didaktickou monografií o integrované výuce jednotlivých složek předmětu ČJL.

# 1. Jak učit literaturu na střední škole ve 21. století <sup>1</sup>

Současná věda a školství se zřetelně proměňují: reagují na podněty spjaté s průmyslem 4.0,<sup>2</sup> jenž volá po těsnějším spojení školy s vědou, technikou a životem. Akademie věd ČR na takové volání slyší, a proto uspořádala několik výstupů v rámci edukačního programu Škola českého jazyka a literatury pro pedagogy: semináře o staroslověnině a příjmení, o raněnovověkých rukopisech a tiscích a o výuce literatury na středních školách.<sup>3</sup>

Dne 24. října 2018 se diskutovalo mezi akademiky a učiteli o takových modelech vyučování literatury, jež by efektivněji odpovídaly jednak na impulsy didaktické revoluce a aktuálních literárněvědných metodologií, jednak na potřeby studentů. Diskusi moderovali Robert Kolár, akademický pracovník Ústavu pro českou literaturu AV ČR, a Josef Švéda, bohemista a vyučující na Anglickém gymnáziu (The English College in Prague), jež k tomu účelu propůjčilo svou budovu v Sokolské ulici na Praze 9. Po úvodním uvítání ředitelem školy J. Švéda naznačil témata, o nichž by se mělo diskutovat: cíle literárního vyučování, kánon nebo literární historie.

Tato kapitola je zprávou z jednání, jež ozřejmuje současný diskurs kolem vzdělávání v českém jazyce a literatuře.

První přednášku pronesl **Pavel Janoušek** (ÚČL AV ČR v Praze). V ní pojmenoval z perspektivy literárního vědce (přiznal se, že na střední škole nikdy nevyučoval) bolavá místa literární výchovy. Prvním problémem je vůbec předmět, resp. cíl literární výchovy. Co se naučit číst? Při ústní zkoušce státní maturity z češtiny se zkouší interpretace jedné z dvaceti knih a z jedné knihy pak dovednost porozumění několika odstavcům, což podle Janouška připomíná autoškolu. Co číst? Učitel by se neměl spokojit pouze s populární literaturou, ale žák by měl dostat příležitost vztáhnout ke svému já i složitější literaturu, k jejíž interpretaci však potřebuje znát historii, vč. té

---

<sup>1</sup> V upravené verzi publikováno: Franta 2018–2019.

<sup>2</sup> Čtvrtá průmyslová revoluce, vyvolaná internetem. Charakterizuje ji další technologický pokrok, zejména rozšiřování vysokorychlostního internetu, digitalizace, umělá inteligence, automatizace a robotizace výroby a služeb apod.

<sup>3</sup> <http://www.avcr.cz/cs/pro-media/aktuality/Cestinari-se-inspirovali-v-kurzu-Akademie-ved-pro-pedagogy> [cit. 28. 11. 2018].

literární, jež je v současném vyučování literatury omezována. Přitom ovšem prý stačí, když žák zná dobré, tj. kanonické dílo alespoň pasivně, respektuje jej, aniž by jej aktivně čtenářsky zažil či prožil.<sup>4</sup> Janoušek si je vědom změn společenské atmosféry, ale jejich svodům odolává z pozice tradicionalisty. Sice lze o všem, vč. výuky literatury diskutovat, ale vytratila se autorita, literatura ztratila prestiž, denuncioval se pojem národ, rozšířil se internet, jenž započal novou informační revoluci, jejíž důsledky nejsme zatím schopni evaluovat (dá se ovšem predikovat větší fragmentárnost a dekontextualizace dat). Proměnila se i sama střední škola z instituce exkluzivní na inkluzivní, proměnili se i sami učitelé (čtenářská inteligence mladých učitelů je podle posledního výzkumu nevyrovnaná a slabší než u starší generace, summa summarum ovšem pod průměrem běžné populace!).<sup>5</sup> Janoušek nezpochybnil, že didaktická revoluce má smysl, ale vychází prý z chybných premis o ideálním, talentovaném žákovi a bezbolestném školství a je čím dál tím poplatnější státním zakázkám.

**Jiří Koten** (PedF UJEP v Ústí nad Labem) definoval ve svém příspěvku dva extrémní typy středoškolských češtinářů, profesního dinosaura a zážitkového specialistu. První z nich vyučuje „od Homéra, kam až to stačím“ (reálně většinou jen do 60. let 20. století), praktikuje výhradně frontální výuku, látku vykládá naukově, texty užívá jen ilustrativně k výkladu toho, co se jednou naučil na střední nebo vysoké škole. Zato zážitkový češtinář využívá všechny interaktivní metody a výdobytky didaktické revoluce, výběrem textů se chce přiblížit vkusu žáka, proto preferuje spíše populární literaturu. Podle Kotena může být zážitkový specialista dobrým češtinářem na základní škole (ale hodí se na střední školu?) a profesní dinosaurus může být oblíbeným češtinářem na střední škole (žák rád poslouchá životopisy, protože nemusí nic dělat, stačí, že si něco píše). Středoškolský učitel by měl ovládat poetologický slovník, aby v centru pozornosti jeho a jeho studentů byl text, jehož analýzou a interpretací by se postupovalo ke kontextu.

**Ondřej Hausenblas** (PedF UK v Praze) se zamyslel nad tématem diskuse zejména z perspektivy žáka-čtenáře, jenž je zároveň i objektem procesu čtení. Učitel by měl nastavit takové podmínky, aby se každý konkrétní žák o četbu zajímal (pak žáka může četba i bavit). Se čtením úzce souvisí i psaní a formování hodnotových

---

<sup>4</sup> O tom více Janoušek 2007.

<sup>5</sup> Krejčová; Münich 2018.



postojú ke světu, společnosti a k sobě samému. Hausenblas upozornil dále na terapeutický účinek literatury a umění vůbec a na význam žákova subjektivního hodnocení textu, jež je v současném školství podceňováno.<sup>6</sup>

Jako první z češtinářů pražských gymnázií vystoupila **Blanka Činátlová** (Gymnázium Jana Keplera v Praze + Ústav české literatury a komparatistiky FF UK v Praze). Předestřela zajímavý ŠVP pro čtyři ročníky vyššího gymnázia, jenž je založen na tématech, žánrech a diskurzivních výkladových rámcích: učivo 1. ročníku spojuje mimetické pojetí literatury jako zrcadla společnosti a postava hrdiny v autobiografických žánrech, povídkách a novelách renesanční, romantické, realistické a meziválečné literatury, v 2. ročníku se studenti zaměřují na metafory, nonsens, alegorie a symboly, v dalším ročníku na mýtus a v maturitním ročníku na ironii a román od Cervantesovy doby až po současnou literaturu. Činátlová zdůraznila, že každou hodinu se čte (nejen umělecký) text, jež student analyzuje a interpretuje, čímž je vychovává ke čtenářství jako dovednosti důležité i v jiných předmětech a vlastně i v orientaci ve světě. **Ludmile Čejkové** (Nový PORG v Praze) se zase osvědčily čtenářské semináře, při nichž celá třída čte totéž umělecké dílo a jednotlivci nebo skupiny žáků zpracovávají různé projekty (např. divadelní inscenaci Médey, plakát s hlavními motivy z Rudišova románu *Nebe pod Berlínem* apod.). Podle **Josefa Soukala** (Gymnázium Ústavní v Praze) je pro většinu středních škol, zvláště těch odborných, v(ý)hodnější rezignovat na podrobnou literární historii a věnovat energii na rozvíjení percepčních, čtenářských, vyjadřovacích a tvořivých schopností. Prezentoval výsledky žakovské kreativity, např. básnický text sedmnáctileté studentky používá pro jeho umělecké kvality (nadhled, metaforiku a vtip) v úvodu do literatury. **Veronika Šubová** (Arcibiskupské gymnázium v Praze) se domnívá, že posláním češtináře je naučit své žáky milovat literaturu, čehož většinou nedocílí výkladem literární historie či analýzou textu za pomoci akademických termínů, nýbrž sborovou četbou nebo recitací textů, propojením literárních příběhů se životem a konstruktivní diskusí.

Dotazy kladené referujícím lze klasifikovat do tří skupin: 1) literární kánon, 2) hodnocení, 3) integrovaná výuka jazyka a literatury. Praktikující učitele asi nepřekvapí, že první poznámka byla vznesena na kánon jako na nepotřebnou indoktrinaci literárního vyučování. Proti tomu se ohradil P. Janoušek: kánon ztotožnil s pamětí,

---

<sup>6</sup> Srov. např. Hausenblas 2018.

proto ztráta kánonu je i ztrátou paměti. Naopak pro B. Činátlovou není oficiální kánon k maturitnímu didaktickému testu vlastně kánonem, ale jen ideologickým konstruktem, pro V. Šubovou antikánonem a O. Hausenblausovi asociuje nejedlovské „kulturní dědictví“. J. Koten poznamenal, že exkluzivní gymnázia s talentovanými žáky kánon nepotřebují, ale totéž nelze říci o dalších středních školách. J. Soukal vyvrátil, že by kánon k didaktickému testu vznikl nedemokraticky, předcházely mu totiž dlouhé rozpravy mezi akademiky a učiteli. Totéž potvrdila i Gabriela Baumgartnerová (CERMAT v Praze). Vyvrátila i fámu, že by CERMAT zakazoval školám zařadit některá díla do seznamu maturitní četby (školní kánon k ústní části státní maturity si tvoří každá škola zcela nezávisle na jiných institucích). V. Šubová na to ovšem podotkla, že zejména na velkých školách se školní kánony „průměrují“ (tj. zmenšují) často pod tlakem centrálního kánonu k didaktickému testu.

Další diskusní blok byl věnován hodnocení a evaluaci výstupů žáků. J. Soukal navrhl hodnotit žákovu práci s textem, B. Činátlové se osvědčily eseje, L. Čejkové výstupy definované kritérii mezinárodní maturity IB (prezentace rozborů, argumentace...), V. Šubové diskuse nad četbou. O. Hausenblas upozornil, že problémy s hodnocením výstupů souvisí s absencí cíle literární výchovy. **Otázka na možnosti integrované výuky jazyka, slohu a literatury**, již vznesla Alena Švejdová (English College), **zůstala kvůli časové tísní vlastně nezodpovězena** – reagoval pouze O. Hausenblas, jenž odmítl integraci jazykové a literární složky, protože přístup k jazykovému učivu je spíše „naukový“, naopak cílem literární výchovy je rozvíjet u žáků fantazii a kreativitu. Hausenblasovo vysvětlení nevyvolalo v tak krátkém čase, jenž konferenci ještě zbýval, nic jiného než přikývnutí několika účastníků, alespoň autor této kvalifikační práce jako přímý účastník konference jinou reakci nezaznamenal.

Lze říci, že cyklus přednášek akademiků a středoškolských češtinářů o vyučování literatury a následná diskuse splnily vesměs cíl, jež si organizátoři předsevzali, a sice vytvořit společný diskusní prostor. „Poučení“ učitelé by neměli být ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura pouhými vykonavateli byrokratických nařízení, nýbrž respektovanými partnery. Není pochyb o tom, že českému školství chybí dlouhodobá koncepce, a pokud se její obrysy rýsují, bude dobré, aby se na procesu jejího znění aktivně účastnili nejen úředníci, ale také vědci a učitelé mj. prostřednictvím podobných diskusí. Vzdělávání se v mateřském jazyce, slohové,

komunikační a literární výchově patří totiž k aktuálním tématům českého školského systému v 21. století.

Bohužel námět k diskusi mezi vědci a učiteli-praktiky o integraci jazykové, slohové a literární výchovy v komunikační výchovu byl oslyšen nejen toho dne, což je pro současné didaktické přemýšlení o struktuře a cílech předmětu český jazyk a literatura (dále ČJL) symptomatické.<sup>7</sup>

## Seznam literatury

FRANTA, David. Jak učit literaturu na střední škole ve 21. století?. *Český jazyk a literatura*, 2018–2019, roč. 69, č. 4, s. 200–203.

HAUSENBLAS, Ondřej. Vášeň pro učení?. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*, 2018, roč. 4, speciál, s. 11–12.

JANOUSHK, Pavel. O novém literárněhistorickém paradigmatu, dějinách, kánonu a literárních vědcích aneb Generálové se vždy připravují na minulou bitvu. In WIENDL, Jan (ed.). *Literatura a kánon*. Praha: FF UK, 2007, s. 19–29.

KREJČOVÁ, Jana – MÜNICH, Daniel. *Intelektuální dovednosti českých učitelů v mezinárodním a generačním srovnání*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, 2018.

[https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA\\_Studie\\_10\\_2018\\_Intelektualni\\_dovednosti\\_ceskych\\_ucitelu/files/downloads/IDEA\\_Studie\\_10\\_2018\\_Intelektualni\\_dovednosti\\_ceskych\\_ucitelu](https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_10_2018_Intelektualni_dovednosti_ceskych_ucitelu/files/downloads/IDEA_Studie_10_2018_Intelektualni_dovednosti_ceskych_ucitelu).

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav – KRČMÁŘOVÁ, Markéta – POLČÁKOVÁ, Jana. *Metodická příručka Český jazyk a literatura. Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2020. 89 s. <https://hledej.npicr.cz/sypo/603f89b7cbb9f34e231d91d2/>

---

<sup>7</sup> O integraci jednotlivých složek předmětu ČJL píše v současnosti nejzajímavěji Stanislav Štěpáník, jemuž se velmi dobře daří i na praktických ukázkách integrovat jazykovou a slohovou složku předmětu ČJL, méně zřetelně ale se složkou literárněvýchovnou. Souhlasíme, že „[j]e základní úlohou, abychom usilovali o co největší integraci jednotlivých složek našeho předmětu – a to nejen z důvodu odstranění atomizace učiva a předcházení vzniku paralelních pojetí téhož obsahu, ale především pro zvýšení užitečnosti učiva pro žáka a jeho reálné komunikační potřeby.“ (Štěpáník – Krčmářová – Polčáková 2020, s. 22).

# 1. Modelování integrované výuky<sup>8</sup>

## 1.1 Specifičnost, (a proto) problematičnost vyučovacího předmětu český jazyk a literatura

V jednom z mnoha příspěvků v diskusi o změně koncepce středoškolského vyučovacího předmětu český jazyk a literatura, již vyvolal na začátku školního roku 2001/2002 Jiří Kostečka, tehdy gymnazijní češtinář i vysokoškolský didaktik, zaznívá i toto: „Pokud by chtěl být Kostečka opravdovým reformátorem, mohl by se vrhnout na daleko větší problém. Jak integrovat tři složky předmětu český jazyk a literatura, aby byl skutečně celistvým předmětem.“ (Sárközi 2005–2006, s. 134). Autor polemiky pojmenoval vedle nesouhlasného názoru s navrhovanou reformou i specifickou podstatu diskutovaného vyučovacího předmětu, jenž více než jiné předměty komplikuje edukační realitu svou složitou vnitřní strukturací (Hradilová 2016, s. 41–

---

<sup>8</sup> V upravené verzi publikováno: Franta 2019. Z odborných recenzí: „Velice často diskutovaným tématem ve výuce češtiny je možnost integrace jednotlivých složek předmětu: složky jazykové, komunikačně-slohové a literární. Několik modelů integrované výuky českého jazyka a literatury představuje D. Franta; poukazuje na jejich přednosti a současně odhaluje jejich limity.“ (Pacovská 2019–2020, s. 258); „David Franta nabízí ve své kapitole pohledy odborníků a pedagogů na integrovanou výuku českého jazyka a literatury, uvažuje nad jejími přednostmi a limity a nabízí otázky k zamyšlení nad modelem vyučování češtiny v dnešní době. Předmět český jazyk a literatura je specifický v tom, že v sobě obsahuje složku literární, jazykovou a komunikačně-slohovou, přičemž tyto složky se v školské praxi vyučují odděleně. Otázkou je, jak tyto tři složky funkčně propojit tak, aby se čeština stala celistvým předmětem. První vlna diskuzí o integrované výuce českého jazyka a literatury probíhala již v 60. letech 20. století, druhou vlnu diskuze poté inicioval v roce 2001 Jiří Kostečka. Dnes už rozdělení předmětu ČJL na část jazykovou a literární nelze považovat za téma aktuální, byť je tato problematika do jisté míry stále přítomna a jistě i některými praktikujícími učiteli vnímána, a to především z důvodu výrazné (neoprávněné) převahy jedné složky nad druhou na jednotlivých stupních školy. Naopak se v současnosti objevuje tendence k většímu propojení složek předmětu, a to pod vlivem zahraničních trendů (nemusíme chodit daleko, stačí se podívat na oborovou didaktiku slovenštiny: Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie – Liptáková a kol.).“ (Choutková 2020, s. 184).

44), a cestu, kudy by se měla v protikladu ke Kostečkovu návrhu reforma koncepce vyučování češtině vydat. Hlas volajícího na poušti nebyl ani po 14 letech v pedagogickém diskursu adekvátně recipován (srov. Hradilová 2016, s. 44).

Český jazyk a literatura „není předmět jako každý jiný“ (Nezkusil 2003–2004, s. 111), ale má v soustavě vyučovacích předmětů privilegium, jež je dáno mnohostrannými mezipředmětovými vztahy a komplexními cíli (Čechová – Styblík 1998, s. 17–18) a jež se obráží na vysvědčení žáků základních a studentů středních škol v symbolice *primum inter pares* (Nezkusil 2003–2004, s. 111). Více než dvě století je čeština vyučována sice jako předmět unitární, ale vnitřně bohatě členitý a strukturovaný; subsumuje totiž složku literární a v širším slova smyslu jazykovou, resp. jazykovou v užším slova smyslu a komunikačně-slohovou (Čechová – Styblík 1998, s. 18–20). V praxi učitelů základních i středních škol je však předmět český jazyk a literatura i přes manifestování komplexní integrity rozvrhován nejčastěji do trojích „samostatných vyučovacích hodin“ (Hradilová 2016, s. 41–44), jež k sobě pojí jen známka na vysvědčení či osoba jednoho vyučujícího. Dlouhodobá nekoncepčnost ve výuce češtiny jako pouze *de iure* unitárního předmětu vedla i vysokoškolská pracoviště ke konstituování dvou separovaných didaktik, mezi nimiž jsou vazby výzkumné či personální zanedbatelné, „ne-li nulové“ (Šmejkalová 2015, s. 17, 26).

Preferování jazykové složky v užším smyslu při primárním vzdělávání (vzdělávání na 1. a 2. stupni základních škol) a literární složky při sekundárním vzdělávání (vzdělávání na středních školách) vedlo v minulosti k **diskusím** o míře autonomie jednotlivých složek předmětu a integraci literární složky s jinými estetickovýchovnými předměty dokonce k požadavku na rozdělení českého jazyka a literatury na dva samostatné předměty. První vlna diskusí probíhala na stránkách časopisu **Český jazyk a literatura** (ČJL) v polovině 60. let 20. století, v atmosféře uvolnění a pozvolného návratu k tradicím českého strukturalismu (Šmejkalová 2010, s. 310–338), a druhá vlna v tomtéž bohemisticky a didakticky zaměřeném periodiku a z menší části též v *Učitelových novinách* a *Tvaru*, ale v zcela odlišné době, na začátku 21. století; dvojjediné diskuse se účastnili mnozí známí lingvisté, literární vědci, vysokoškolští didaktici i učitelé ze středních a základních škol. Pro účely této studie je kardinální důkladná analýza iniciačních článků a polemik, jež nastolily dosud platné otázky po výchovně-vzdělávací funkčnosti stávající struktury daného předmětu a popsaly reálnou edukační realitu při jeho vyučování.

### 1.1.1 „Jeden, nebo dva předměty“ poprvé (1967–1969)

Diskusi o možné jiné distribuci vyučovacího předmětu český jazyk a literatura inicioval Josef Šlajer (Šlajer 1968–1969), následně se připojil Dalibor Pícka (Pícka 1967–1968), oba literární didaktici z Výzkumného ústavu pedagogického (dále VÚP) (Čechová 2017, s. 351).

**Dalibor Pícka** argumentoval dvojkolejností výchovně-vzdělávacích cílů, obsahů vyučování a vyučovacích metod definovaných zvláště pro obě složky, čímž je jejich integrace v unitární předmět („dvojpředmět“), vč. souběžného vyučování jednotlivým složkám ve školské praxi pouze formální. Literární výchova by se měla ve vědecko-technickém procesu specializace a integrace specializovat, aby se mohla její pozice určená její estetickou funkcí v novém výchovném systému reintegrovat. Ač Píckovo nepřesvědčivé pojetí znakovosti jiných uměleckých žánrů (baletu, filmu), zdánlivě nevázaných na jazyk, problematiky překladu do jiného jazyka či užití prostředků z nespisovných vrstev českého jazyka v moderní literatuře (Pícka 1967–1968) vyvrátil Bohuslav Havránek poukazem na mnohostrannost jazykového kódu, jenž text v nejširším slova smyslu (komunikát) integruje (Havránek 1967–1968), zůstává postřeh o oslabené integraci jednotlivých složek předmětů kvůli jejich málo promyšlenému strukturování dodnes platný.

Podle **Radka Šťastného**, učitele na gymnáziu v Kutné Hoře a editora staročeské literatury, probíhá integrace mezi předměty, jejich složkami a tématy několikerá, nejen mezi literární výchovou a estetickovýchovnými obory, ale i mezi jazykovou a literární složkou předmětu nebo českou a světovou literaturou. Produktivní je podle Šťastného jen integrace vyvážená, např. „integrace světové literatury by neměla snižovat vrcholy domácí literatury“, nadměrná integrace literární složky s výtvarnou, hudební či filmovou výchovou by taktéž vedla k dezintegraci – unikala by totiž specifika slovesného umění. Ač se zastal správnosti vyučování českému jazyku a literatuře jako unitárnímu předmětu, poukázal na **slohovou výchovu** jako na možný **most mezi jazykovou a literární složkou**, dotud ale málo vyzkoušený (Šťastný 1967–1968).

**Vladimír Nezkusil**, učitel českého jazyka a literatury na pražském gymnáziu a souběžně po určitou dobu didaktik literatury na FF UK v Praze, uznal Píckovu pochybnost o spojení jazykové výuky a literární výchovy v tom smyslu, že jsou v literární výchově přeceňována táž hodnotící kritéria aplikovaná ve výuce jazyku, již

dominuje cíl kognitivní, ale na druhou stranu je i pro pochopení smyslu literárního díla nezbytné vnímat užitý jazyk v jeho estetické funkci (Nezkusil 1967–1968). Marie Čechová je toho názoru, že i literárněvědné interpretace uměleckých textů bývají většinou pozorné k jazykové výstavbě díla „poměrně nahodile, v závislosti na stupni nápadnosti jazykových a stylových kvalit díla a v závislosti na subjektivních zájmech a sklonech autora interpretace“, a mnohdy tak unikají důležité souvislosti (Čechová 1998, s. 190).

Časopis *Český jazyk a literatura* otiskl v diskusi i **názory praktikujících češtinářů**. Miroslav Hölzel ze SVVŠ v Sedlčanech se v pointě svého zamyšlení vyslovil pro rozdělení předmětu český jazyk a literatura, aby bylo možné se zaměřit ve výuce více na světovou literaturu (Hölzel 1967–1968). Tomu přitakal i Rudolf Pravda, vyučující na ZDŠ a SVVŠ v Milevsku (otázku poměru české a světové literatury ve vyučování českému jazyku a literatuře necháváme kvůli zacílení a formátu této studie stranou). Na mluvnici mu vadila metodika vyučování, jež mnohdy (i dnes) spočívá v mechanickém drilu mluvnických poznatků (Pravda 1967–1968). Je příznačné, že tytéž teze o složitosti didaktické transformace gramatického učiva lákavé pro žáky zazní i v 2. vlně diskuse (Machová 2003–2004).

Za nejzávažnější text této první vlny diskuse lze považovat studii **Josefa Šlajera** z VÚP v Praze ***K problematice pojetí literární výchovy***, jež se sice týkala vyučování češtině na základní (devítileté) škole, ale jejíž závěry lze s patřičným komentářem vztáhnout i na školu střední (Šlajer 1968–1969). Literární výchova má mít v kultivování žáka nejpřednější úlohu, protože její předmět integruje jeho mladou osobnost a podněcuje v něm touhu stávat se více člověkem. Osvojování literárního estetična se může dít ve vyšších ročnících pouze prostřednictvím „orientačně strukturních operací, kterými se učí [žák-čtenář] pronikat do umělecké výstavby literárního díla a orientovat se v jeho plánech“, tj. jazykově-slohovém, tematickém a kompozičním. Mezi takové operace patří vedle operací poznávacích intelektuálních i činnosti estetické, reprodukční a produkční, jež mají syntetickou povahu. Šlajerovi jde zřetelně o komunikačně-zážitkové pojetí literatury, jež rozvíjí v moderní pedagogice např. slovenská didaktika mateřského jazyka (Liptáková a kol. 2011). Vazby literární výchovy k jazyku jako své neodmyslitelné materii jsou nezanedbatelné: texty s primární funkcí estetickou se řadí do funkčního stylu uměleckého a výběr jejich jazykových prostředků je touto funkcí determinován; práce s literárním textem tak přispívá k osvojování prostředků napříč jazykovými plány a jejich uvědomělému

užívání v produkci vlastních textů podle zásad jazykové kultury (Šlajer 1968–1969, s. 360–362). Přesto to jsou podle Josefa Šlajera vztahy druhotné, nevytváří se tak deklarovaný komplexní předmět, jaký by se vytvořil s estetickovýchovnými předměty, nýbrž pouze sumativní celek, v němž dochází k mechanické aplikaci kognitivních cílů z jazykové výuky do literární výchovy (tamtéž, s. 362–363).

### 1.1.2 „Jeden, nebo dva předměty“ podruhé (2001–2006)

Obdobnou diskusi o restrukturalizaci předmětu český jazyk a literatura, zato ale v jiném společenském kontextu vyvolalo několik článků **Jiřího Kostečky**, t. č. vyučujícího na Gymnáziu Jaroslava Seiferta v Praze (Kostečka 2001–2002a; 2001–2002b; 2002–2003; 2004–2005). Nejzávažnějšího charakteru nabyl **Návrh nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura**, vč. „výzvy k celonárodní diskusi češtinářů“ (Kostečka 2001–2002b). Předkladatel navrhl tři koncepce reformované výuky, z nichž získala největší podporu zúčastněných předmětových komisí ze všech typů středních škol koncepce nejradikálnější, ač byl zaznamenán i velký odpor proti ní, zvláště ze strany gymnázií. Vítězná koncepce rozdělovala dosavadní předmět český jazyk a literatura na dva zcela samostatné předměty, jejichž prestiž mezi ostatními předměty by byla definována rozdílným postavením u maturitní zkoušky. Povinná maturita na všech školách poskytujících sekundární vzdělávání se měla konat pouze z českého jazyka a komunikační výchovy; maturitní zkouška z literatury by byla dobrovolná. Oba předměty by byly dotovány po dvou vyučovacích jednotkách týdně v každém ročníku (pouze na SOŠ a SOU se počítalo s menší podporou literární výchovy – jen jedna hodina týdně). Kompetence by byly vymezeny připravovanými rámcovými vzdělávacími programy (RVP) a tematické plány předmětovou komisí jednotlivých škol. Požadováno bylo také uznání vysokoškolské učitelské aprobace český jazyk a komunikační výchova – literární výchova za dvouobor.

Do dvoukolové ankety se aktivně zapojilo podle Kostečkova odhadu asi 900 češtinářů ze všech typů středních škol (Kostečka 2002–2003, s. 108). Kupř. podle **Miloše Knetla** výuka literatury „integruje tolik rozmanitých oblastí výchovy a vzdělání, že si zaslouží být samostatným předmětem“, tím by se uvolnil větší prostor pro výuku jazyka. Z pozice recepční estetiky napadl analyzující a pitvající přístup k textu, protože si jej běžný čtenář takto neosvojuje a zkoumání vazeb mezi jazykem a literárním dílem odsunul na katedry bohemistiky (Knetl 2002–2003). Přílišné zahledění do textu,



typické pro strukturalistické školení budoucích učitelů, kritizuje ve výzkumech českého čtenářství Jiří Trávníček (Trávníček 2017, s. 388–389).

Nemalý počet **vyjádření předsedů předmětových komisí českého jazyka** byl otištěn v *Českém jazyce a literatuře* a v *Učitelských novinách*. Z druhého periodika citujeme několik odpovědí na anketu (Celonárodní diskuse 2003):

1. V souladu s naším dřívějším postojem z června 2002 stavíme se za rozdělení dosud jednotného předmětu českého jazyka a české literatury na 2 samostatné předměty – český jazyk a komunikační výchova a literární výchova, oba dotované po 2 hodinách týdně.
2. Plně souhlasíme s tím, aby Rámcové vzdělávací programy předmětu český jazyk a komunikační výchova akcentovaly komunikační výchovu, avšak za účasti podrobné průpravy obecně jazykové (včetně složky gramatické), neboť při její absenci komunikační jazykové dovednosti ztrácejí na své kvalitě, přesvědčivosti a hlavně i kultivaci.
3. Předmět literární výchova doporučujeme realizovat v úzkém a vyváženém vztahu postupu historicko-chronologického a pojetí estetického, tedy plně čtenářského. Jakákoliv užitá krajnost totiž neprospívá potřebám objektivního studia literárního procesu.
4. S organizací maturitních zkoušek souhlasíme v duchu předloženého návrhu.

Josef Šmíd,  
předseda předmětové komise českého jazyka a české  
literatury Gymnázia Jaroslava Vrchlického v Klatovech

Domníváme se, že má-li dojít k nějaké zásadní změně (jejíž nutnost pocítujeme asi všichni), je nutná varianta A (rozdělení předmětu český jazyk a literatura).

V případě dalších návrhů dojde pouze k dílčím úpravám, které stejně nikam nepovedou! Jisté je, že tato cesta bude velmi trnitá, ale takové jsou všechny, které někam vedou. Přesto (právě proto?), že nový způsob výuky bude pro nás méně pohodlný a budeme na sobě muset hodně pracovat, podporujeme úsilí Jiřího Kostečky.

Eva Vlčková,  
za předmětovou komisi ČJL SZŠ Klatovy

Tato anketa měla jako iniciační studie ambici stávající pedagogické paradigma zlomit a utvořit nové, ale jako v případě první vlny diskuse nebyly výsledky ankety až na výjimečné případy dotaženy do konce. Na Střední zdravotní škole v Klatovech byl i přes protikladný názor jejího ředitele (Veselý 2001–2002) předmět rozdělen na dva samostatné předměty, garantované i personálně dvěma vyučujícími specializujícími se na jednotlivé segmenty předmětu český jazyk a literatura. Inovativní model platí

dodnes ve studijních programech této školy i po jejím sloučení s jinou tamější školou (český jazyk byl zařazen do jazykového vzdělávání a literární výchova do estetického vzdělávání, viz ŠVP... Střední zdravotnická škola 2013, s. 19). Předmětová komise češtiny klatovského gymnázia sice zprvu deklarovala souhlas s Kostečkovým návrhem, ale nakonec model výuky nezměnila (viz ŠVP... Gymnázium Klatovy 2010, s. 23–24).

Mezi vysokoškolskými učiteli vyvolala Kostečková anketa bouřlivou diskusi, jež se někdy zvrhávala na obou stranách táborů do osobní roviny. Rozdělení předmětu vedví podpořila z akademické obce jen **Svatava Machová**. Nabyla oprávněného dojmu, že uchazeči o studium bohemistiky na PedF UK v Praze prošli jen povrchní jazykovou výukou, často okleštěnou jen na několik slohových prací a diktátů (Machová 2003–2004). Ostatní akademici vyjádřili s Kostečkovým návrhem nesouhlas.

Nejen **Vladimíru Nezkusilovi**, účastníku již první vlny diskuse na obdobné téma, vadilo pojetí literatury jako volitelného maturitního předmětu (Nezkusil 2001–2002a). Polemizoval s a priori chybnými a jen zdánlivě prospěšnými motivacemi rozdělit předmět pro posílení jazykové složky v tom, že v literární výchově se student seznamuje s literárním textem jako komplexně vybudovaným jazykovým znakem, v němž probíhá dynamický „zápas mezi jazykem běžné komunikace a jazykem komunikace estetické“ (Nezkusil 2001–2002b); materiál, z něhož je „vyrobena“ literatura, je tvořen jazykem esteticky ozvláštněným, tudíž zpřetrhat vazbu mezi jazykovou a literárněvýchovnou složkou předmětu by bylo i v kontextu moderních pedagogických teorií o integraci předmětů kontraproduktivní (Nezkusil 2002–2003).

**Jasňa Pacovská** (dříve Šlédrová), vycházejíc z poznatků kognitivní lingvistiky, razantně odmítla Kostečkův návrh v diskurzu současného pedagogického, lingvistického i literárněvědeckého myšlení jako anachronický a ozkoušený sovětským školstvím již v 50. letech jako nefunkční. Aktivní učitel by měl za vydatné podpory kompetentních institucí posílit výuku lingvistických znalostí a dovedností v rámci jednoho komplexního předmětu, v němž by se jeho jednotlivé segmenty optimálně vyvažovaly. V dosavadní praxi vyučování češtině, jen formálně integrované, je podle Jasni Pacovské potřeba hledat příčinu chabých lingvistických kompetencí středoškoláků (Šlédrová 2002–2003).

**Pavel Janoušek** shledal na Kostečkovu návrhu na oddělení jazyka od literatury projev prezentismu, utilitarismu didaktické revoluce a „didaktické idiocie“ (Janoušek 2005a); naopak propojení výuky jazyka a literatury je organické a výhodné pro výuku

obou složek, protože literatura „je specifický a nepragmatický způsob užití jazyka“ (Janoušek 2005b, s. 6). Diskuse „Jeden, nebo dva předměty“ stojí podle něho na chybných argumentačních základech, protože se často pohybuje v extrémech („buď-anebo“), ale žádoucím cílem vyučování mateřštině by mělo být nalezení rovnováhy mezi rozvíjením žákovy komunikace a kreativity na jedné straně a vybudováním žákovy znalostního fundamentu na straně druhé (tamtéž, s. 7). Domnívám se, že ač Pavel Janoušek nerefletoval dostatečně míru propojování jazykového a literárního učiva v rovině teoretické ani praktické, s jeho závěry o povaze a cílech vyučování češtině se ztotožňujeme.

Ondřej Hník shrnul výsledky dvojjediné diskuse lakonicky: „[...] argumentů pro obě alternativy řešení (rozdělení předmětu i integrace) existuje velké množství a úvaha na toto téma by vydala na samostatný esej; ostatně ani četné proběhlé diskuze k této problematice nedošly žádného konsensu.“ (Hník 2015, s. 61).

## 1.2 Integrovaná výuka, její obsah a rozsah

Problematikou integrované výuky se nejsoustavněji zabývá **Ladislav Podroužek** z Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Ač je jeho monografie již staršího data a zájem jejího autora je zacílen pouze na primární vzdělávání (Podroužek 2002), některé dosažené poznatky jsou upotřebitelné i ve vztahu k současnému vzdělávání sekundárnímu. Ekvivalentem pojmu integrace je slučování, syntéza, scelování, ucelení, úplnost, komplexnost apod. a vstupuje do různých sousloví, jako jsou např. integrované vzdělání (= zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol) nebo **integrovaná výuka**, jež spočívá v „syntéze učiva jednotlivých učebních předmětů v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání“ a vychází z integrovaného kurikula, jež může nabýt různých podob. Nejčastěji v současném školství jsou z nich realizována jen integrovaná témata, projektové vyučování nebo projektové dny (Podroužek 2002, s. 11–12), ve Strategii vzdělávání 2030+ a v úpravě rámcových vzdělávacích programů se počítá s větším prostorem i pro jiné podoby integrovaného vyučování, vč. cílenějšího zapojování multilaterálních mezipředmětových vazeb (konference MŠMT ČR v Praze, 28. 2. 2019).

Pro účely naší studie se dotkneme ještě rozdílů mezi konsolidováním a koncentrováním učiva, dalšími podobami integrovaného kurikula. Konsolidování učiva tkví v lineárním řazení témat, jež každé z nich je řešenou perspektivou svého vědního oboru, jde tedy o **integraci vnější**; koncentrování učiva je oproti tomu příkladem **vnitřní integrace**, při níž je určité téma průsečíkem několika vědních oborů (tamtéž, s. 12). Různé modifikace výuky s různou mírou a stupněm integrace jsou častější v zahraničních vzdělávacích systémech u předmětů jak přírodovědných, tak sociálních (humanitních) (tamtéž, s. 37–42). V českém školství integrovaná výuka zapustila kořeny jen na nižších stupních primárního vzdělávání v konstituování učebních předmětů prvouka, přírodověda a vlastivěda (Podroužek 2002, s. 42–43), ač i čtení a psaní v mateřském jazyce jsou svými komunikačními cíli předměty povahy komplexní (Liptáková a kol. 2011, s. 24–35).

**Obsah a rozsah pojmu integrace** v diskurzu didaktiky českého jazyka a literatury má vedle Podroužkova pojetí i několik dalších jiných významů. Integrovaná učebnice českého jazyka, jejímž editorem byl na počátku 80. let 20. století ustanoven Antonín Tejnor, byla určena pro všechny typy středních škol v ČSSR (Kuchař 1983, s. 102); šlo tedy o **integraci učebnic pro různé typy škol**. V jiné „integrované“ učebnici Karla Svobody, Eduarda Čecha a Karla Hausenblase *Český jazyk pro střední školy* (vyd. opakovaně 1964–1985) bylo ke každému slohovému útvaru přiřazeno mechanicky gramatické učivo; nešlo tedy v pravém smyslu o integraci učiva, nýbrž o **nahodilé skládání** výseků učiva jazykového a slohového (důkladného rozboru úvodního textu si cení Marie Čechová i Šmejkalová 2010, s. 336–338). Strukturovanou integrací učiva rozuměl **Jaroslav Jelínek** „výraz jednoty vyučování jazyku (gramatice a lexiku) a slohu“ (Jelínek 1979, s. 81), což aplikoval v koncepci učebnic českého jazyka pro 1. stupeň základní školy (Čechová 1986, s. 261). Na Jelínkův princip integrity jazykového vyučování navázala Marie Čechová mj. modelem komplexních jazykových rozborů včetně textů uměleckých a dále rozvinula Ludmila Liptáková, jež restrukturovala integraci mateřského jazyka o složku literární (viz níže). **Plně integrovanou výukou** předmětu český jazyk a literatura rozumíme tedy **vnitřní integraci učiva jazykové, slohové, komunikační a literární složky**.

Toto pojetí stojí v českém diskurzu didaktickém i politickém na úplném okraji, o čemž svědčí i **Rámcové vzdělávací programy** pro základní školy a gymnázia (RVP ZV, RVP G). Tyto závazné kurikulární dokumenty pro rozvíjení kvalitnějšího primárního a sekundárního vzdělávání v ČR na jednu stranu podporují integraci předmětů jejich

vřazováním do jednotlivých vzdělávacích oblastí (např. jazyk a jazyková komunikace), ale na druhou stranu definují očekávané výstupy žáků odděleně pro jednotlivé složky předmětu český jazyk a literatura důsledně na základní škole (pro tři složky, tj. komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu, literární výchovu) i na vyšším gymnáziu (pro dvě složky, tj. jazyk a jazykovou komunikaci, literární komunikaci), ač se některé kompetence napříč složkami stýkají (Pacovská 2012, s. 146–152; Hradilová 2016, s. 42). Integrovaný předmět může být funkční jen tehdy, bude-li výběr obsahu učiva a vhodných referenčních rámců s ohledem na formativní a kognitivní cíle předpokládané integrované výuky řádně didakticky analyzován a následně restrukturován (Podroužek 2002, s. 16).

### 1.3 Dosavadní modely integrované výuky českému jazyku a literatuře

Ani dvojí diskuse „Jeden, nebo dva předměty“, ani RVP nedokázaly rozbít setrvačné členění vyučovacího předmětu český jazyk a literatura na střední škole do tří (spíše více než méně) autonomních složek, deklarovaných i v žakově rozvrhu (Hradilová 2016, s. 42). Předmět český jazyk a literatura je tak v praxi **integrován pouze formálně** či spíše formalistně v jakýsi konglomerát; o konsolidaci učiva nejde, protože ta řadí témata lineárně, v běžném vyučování češtině je to řazení **lineárně-paralelní**: témata se probírají volně za sebou ve třech řadách (v tradičním školském pojmosloví nazvaných mluvnice, sloh a literatura). Často se však jazyk ani sloh systematicky nevyučují (Soukal 2005–2006; Rysová 2005–2006). Nejen Marie Čechová navrhovala v důsledku nerovnoměrného poměru všech složek předmětu ve školské praxi vymezit v rozvrhu hodiny jazyku a slohu, aby je učitelé nevypouštěli, přičemž předpokládala propojování jazyka a slohu s literární výchovou (podle sdělení Marie Čechové). Modelování vnitřní struktury předmětu, jež by propojilo těsněji jeho jednotlivé složky tak, aby mohlo jít ve svém důsledku o koherentní a unitární učební předmět blízky koncentraci učiva integrovaného kurikula, není v současném pedagogickém diskurzu věnována systematická pozornost. To však neznamená, že by v minulosti neexistovaly doklady o přemýšlení nad (re)strukturalizací obsahu učiva ve vyučování češtině na střední škole. Zmiňme několik z nich, jež jsou i pro současnou didaktiku českého jazyka a literatury inspirativní.

Již **Jan Mukařovský** vyložil svoji představu moderního vyučování češtině ve studii ***Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na školách našich*** (1924–1925). K formulování cílů a metod ve vyučování češtině přivedly Mukařovského analýzy několika francouzských učebnic i hospitace na francouzských lyceích, jejichž vyučující mateřskému jazyku pojímali dotyčný učební předmět zcela odlišně než dosavadní středoškolské učebnice češtiny a profesori českých gymnázií. Tyto osobní zkušenosti přivedly Jana Mukařovského, jednoho z předních literárních vědců pražského strukturalismu, k tvrzení, že vztahy v triádě stejně důležitých složek předmětu český jazyk, sloh a literatura jsou funkčně strukturovány vnitřními souvislostmi: „Vyučování gramaticy a slovníku [= lexikální jazykové rovině] jest základem, jsou přípravou k jazykové výchově. Na nich buduje četba a literární historie. Všechny tyto části jsou pak podkladem složky hlavní, písemných prací, jež vedou žáka k aktivnímu užívání toho, čemu se naučil ve vyučování ostatním.“ (Mukařovský 1924–1925, s. 23). Na Brunotově „jazykové metodě“ ocenil její textostřednost, induktivnost a součinnost žáka s učitelem „při hledání a nalézání“ v celé komplexnosti a dynamice jevů souvisejících s ostatními složkami předmětu. Popsal dopodrobna např. hodinu francouzštiny Geunotové, při níž se věnovala tématu jazykové expresivity na pozadí Daudetovy povídky a vlastní slovesné tvorby žákyň (tamtéž, s. 53–54). V hodinách francouzštiny se četl kánon esteticky nejhodnotnějších uměleckých textů, ty se následně s promyšleným didaktickým záměrem analyzovaly, interpretovaly, aby posloužily v kultivování vlastních komunikačních kompetencí písemných i mluvních („vytvářet úsudek a vkus žáků“): „Studium jejich [= kanonických, zejména francouzsky píšících autorů] spisů je toliko prostředkem myšlenkové a slohové výchovy.“ (tamtéž, s. 132). Vyučovací metody i celá vnitřní strukturace vyučování mateřštině, podložené výbornými učebnicemi a tvořivostí učitelů, povzbuzující žáky k samostatné práci, tak jak je vyložil Jan Mukařovský, by naplňovaly komunikační kompetence definované v současných RVP. Nápadité Mukařovského rozborů, zvl. rozbor Máchova *Máje* (Mukařovský 1938), opřený o texturu s poukazem např. na funkčnost prolínání přímého a nepřímého pojmenování v motivu cesty či hláskové instrumentace, inspirovaly právě analýzou a interpretací tematických motivů, kompozice i jazykových prostředků v celé struktuře textu (sémantického gesta) didaktický model „pečlivého čtení“ v učebnici Felixe Vodičky (Vodička 1969), považované některými učiteli i vědci za nejlepší středoškolskou učebnici literární teorie a literární historie „včerejška“ (Hoffmann 2004,

s. 93–94; vedle *Stručných dějin československé literatury* od Josefa Kotalíka a Josefa Kotrče podle sdělení Marie Čechové). Ač od roku 1943 začal Jan Mukařovský upřednostňovat výuku literární teorie a literární historie při rozboru literárního textu na úkor jazykově-slohové výchovy (Podhájský 2009, s. 113), zůstává, domníváme se, dosud platný jeho imperativ vnitřní integrace jednotlivých segmentů předmětu.

Přelomová v tomto směru je Mukařovského literárněteoretická studie **O jazyce básnickém**, v níž autor podal důmyslný klíč k interpretaci uměleckého díla ze zvláštním zřetelem k dílu Máchovu, Březinovu, Dykovu, Vančurovu a Čapkovu usouvztažením smyslu uměleckého díla a jejich charakteristických jazykových prostředků z roviny foneticko-fonologicko-grafické (hláskové složení a hláskový sled, intonační linie, interpunkce, hlasové zabarvení), morfologické (morfémy odvozovací a koncové, slovní význam), syntakticko-logické (gramatická a významová výstavba věty, větná intonace) a hypersyntakticko-kompoziční (monolog vs. dialog, narážky, kapitoly). Např. „vhlédnout“ do náročné Březinovy symbolistní poezie umožní čtenáři až uvědomění si noetického pojetí subjektu lidského jednání znázorněného abstraktností koncového morfému ve tvaru *teku*, jenž je v paradigmatu tohoto slovesa v 1. osobě sg. sice myslitelný, ale většinou nepoužívaný. Věty Dykovy prózy i básní se spojují většinou v souvětí souřadná jinými poměry než poměrem slučovacími, ať je to poměr stupňovací, odporovací, vysvětlovací aj., čímž je obsah sdělení v dramatickém napětí, a proto také mohl E. F. Burian Dykova *Krysaře* zdramatizovat, aniž by výrazně zasáhl do znění textu. Tematickou, kompoziční ani jazykovou rovinu nelze od sebe oddělit: kompozicí je dílo organizováno jako dynamická jednota, v němž je téma v „oboustranné souvislosti“ s jazykem (Mukařovský 2007 [1940]).

Toho si byl vědom i **Alexandr Stich**. Ten se zprostředkovaně vyjádřil při druhé vlně diskuse „Jeden, nebo dva předměty“ kriticky k „absenci historické perspektivy“ ve vyučování češtině a k „hermetickému oddělení lingvistické a literární složky“, mezi nimiž jsou souvislosti značné (Šlédrová 2002–2003, s. 85). Alexandr Stich opřel svoji koncepci **lingvoliterárnosti**, aniž by ji didakticky hlouběji rozvinul, o tytéž axiomy jako Zima obecnou interpretaci jakéhokoliv textu (srov. Zima 1998, s. 369–382): vzájemně si konkurující „vykladačské metody“ (Stichův pojem) musí vycházet z lingvistického smyslu, textury čili textové struktury fonetické, sémantické, syntaktické a narativní. Právě lingvoliterárnost „může otevřít cestu k poznání a prožitku toho, co skrývá a chce sdělit literární text“ (Stich 2004, s. 190). Za modelový příklad lingvoliterárnosti je možné chápat např. Stichův rozbor poetiky historické prózy Zikmunda Wintra. Charakterizoval

ji v propojení komponenty tematické, jazykové i kompoziční jako uměleckou prózu fabulovanou, referující k postavám a událostem doložitelným v pramenech, s rafinovanější textovou strukturou, jež v užívání zejm. expresivního lexika a tzv. diachronních homonym neměla obdobu v poetikách realistických spisovatelů (Stich 1999). Někteří další literární historikové zdůrazňují pozornost učitelů a žáků k jazyku uměleckých textů (Opelík 2007; Michal Charypar z ÚČL AV ČR se zkušenostmi gymnazijního učitele v rozhovoru s autorem disertační práce, 19. 5. 2017).

K jazyku (nejen) krásné literatury jsou čtenáři většinou nevěšmaví, jak píše **Oldřich Uličný** a **Jan Horák**, již na **lingvostylistických analýzách** moderní české prózy pro děti a mládež manifestují estetické aspekty jazykových prostředků jako spojenci mezi jednotlivými plány beletrie, nezapřevše také strukturalistickou metodologii. Příléhavé je jejich přirovnání struktury prozaického (epického) díla ke konstrukci mostu: pilíře a traverzy jsou prvky tematické výstavby a jejich uspořádání pak kompozice díla, přemostění je idea, postup stavebních prací je děj, písek, dlažební kostky, beton, asfalt atd. jsou jazykové prostředky, povrchová úprava vozovky, bez níž by se nedalo po mostě přecházet ani přejíždět, je jazykový styl, přičemž vozovka jako taková je ve srovnání s pilíři nebo klenbami sice fádňí, všední a samozřejmá, ale přesto nutná a nenahraditelná (Uličný 1987, s. 3).

Uličného a Horákova lingvostyltika má blízko k **modelu komplexních jazykových rozborů** (KJR), jenž byl propracováván od 60. let 20. století výhradně jazykovědci. Spočívá v charakterizování textu v jeho komunikační situaci a výstavbě, v analyzování a interpretaci užitých prostředků v jednotlivých jazykových rovinách, tj. rozbořem skladebným, lexikálním a slovtvorným, slovnědruhovým a tvaroslovným, rozbořem zvukové a grafické stránky a dovršením všeho rozbořem stylistickým, jenž spěje od zdánlivé mozaiky k vytvoření celkového obrazu o struktuře textu (sémantickém gestu) napříč funkčními styly. Nové je právě celkové uchopení textu od interpretace komunikační situace přes dílčí analýzy opět k celkové charakteristice stylové (Čechová, aj. 1992). Propracovaná je rovněž metodika práce s modelem KJR, jež by se měly stát organickou součástí vyučování jazyku i literatuře (tamtéž, s. 13–17). KJR se mohou stát funkčním „pojítkem literárních interpretací a jazykových rozborů“ při vědomém rozvíjení komunikačních kompetencí žáků (Čechová in Čechová – Styblík 1998, s. 189–191).

Ač jsou modely odlišné z hlediska profesní specializace jejich autorů (literární teoretik a estetik Jan Mukařovský, literární historik a textolog Alexandr Stich, lingvisté



Oldřich Uličný a Jan Horák a lingvistka a lingvodidaktička Marie Čechová), spojuje je důraz na komplexnost komunikační situovanosti textu, jež se neobejde bez důkladného pozorování a rozboru jeho jazykové výstavby.

Strukturalismus je všudypřítomný i v metodice vyučování slohové a komunikační výchovy od **Zdeňka Kožmína *Tvořivý sloh***, kde se vlastní slohové produkci učí studenti na příkladu beletrie a její textové analýzy a interpretace (Tlustý 2016, zejm. s. 60–63). Zajímavé jsou např. Kožmínovy postřehy o slohovém uplatnění číslovek, „které inspirují“ i v literatuře, např. ve Verneových dobrodružných románech (Kožmín 1995, s. 24). K poetice Verneova díla dodejme, že číslovky zde mají zásadní funkci, kvantifikují svět, jež chtěl vědecko-technický pokrok 2. poloviny 19. století změřit a zvážit. Kožmín dále usouvztažuje citoslovce a jejich funkce s díly Jiřího Voskovce a Jana Wericha (tamtéž, s. 24–25). Na Halasově básni *Celá podzimková* se manifestuje horizontální a vertikální členění a typ geometrizující kompozice blízké hudbě. Geometrizace trojverší spočívá v jejich koncovkové obměně (*podzimkové – podzimková – podzimkový – podzimkovou*); morfemická struktura slova má v poetice Halasovy básně stylovou funkci (tamtéž, s. 51–54). Mohli bychom citovat a komentovat další příklady Kožmínovy integrace jazykové, slohové a literární složky předmětu ČJL.

Strukturalistické myšlení zapustilo kořeny i v zahraničí, ostatně působil na něj od 20. let 20. století formalismus ruských emigrantů. Formalista a strukturalista **Roman Jakobson** vyložil smysl některých Puškinových děl (poemy *Měděný jezdec*, „neobrazných“ básní *Ja vas ljubil* a *Čto v imeni tebe mojem*) důkladnou analýzou morfologické a syntaktické výstavby, jež v nich převládá nad uměleckými tropy. Podle Jakobsona může mít estetickou funkci vlastně jakýkoliv gramatický jev: číslo, rod, pád, čas, vid, způsob, slovesný rod, zápor, určité a neosobní slovesné formy, určitá a neurčitá zájmena, různé syntaktické konstrukce atd. Např. protiklad nedokonavého a dokonavého vidu v *Měděném jezdcí* interpretuje jako „tragický konflikt mezi neomezenou mocí a osudovou ohraničeností Jevgenije“ (Jakobson 1996 [1960]).

Vzájemné prolínání gramatiky, stylistiky a literární vědy je evidentní i ve studiích metodologicky jinak než strukturalisticky smýšlejícího filologa, romanisty **Lea Spitzera**. Smysl Flaubertova románu *Paní Bovaryová* vykládá pomocí 3 tříd zvratných konstrukcí, z nichž jedna s částicí se např. ve spojení *ça se passera!* (však ono to jednou přejde!) vystihuje pomalu probíhající činnost, vyznívá jako slabá útěcha, čímž se jemně, ba téměř nepozorovaně popisuje houstnoucí zoufalství hlavní hrdinky.

Proustův styl charakterizuje vyvážeností mezi „nekonečností registrovaných detailů“ a „energickou syntaktickou koncentrací věty“; Zolův styl se odvíjí od příslovečných určení, jež poukazují na naturalistický determinismus; v Mauroisově románu *Climats* pak vysoká frekvence juxtapozice dvou substantiv, vycházející ze staré francouzštiny a omezující se v moderní francouzštině jen na frazeologii, vypovídá o duševním rozpoložení hlavního hrdiny, vyrůstajícího v silně konzervativní domácnosti; atd. (Spitzer 2010, zejm. s. 9–19, 20–39, 40–61, 62–90).

Uvedli jsme na tomto místě několik vhodných modelů, většinou spjatých se strukturalistickým přemýšlením o textu. Tyto a jiné uvádíme v konkrétních případových studiích.

#### **1.4 Přednosti a limity integrované výuky ve vyučovacím předmětu český jazyk a literatura**

Již jsme uvedli, že současná didaktika češtiny (spíše však separátní didaktika českého jazyka a didaktika literatury) se nezaobírá systematicky problematikou integrované výuky mateřskému jazyku. Absentují didaktické materiály, čímž argumentoval stoupenec rozdělení předmětu český jazyk a literatura již v první vlně diskuse „Jeden, nebo dva předměty“ (Pícka 1967–1968b, s. 125: „o výhodách sepětí by se dalo mluvit tehdy, kdyby byly jednotné učebnice pro jazykovou i literární výchovu“). Chybějí na dané téma pedagogické výzkumy. Jen několik málo příspěvků na mezinárodním semináři k výuce národní literatury v mezipředmětových vztazích pořádaný katedrou bohemistiky na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem se integraci složek předmětu český jazyk a literatura věnovalo (Debická 2006; Šindelářová 2006; Rysová 2007–2008) nebo jen dotklo (Moldanová 2006; Lederbuchová 2006). Shodují se, že jazyk jako materiál, z něhož je literatura „vyrobena“, k integraci svou povahou přímo vybízí (zpráva o konferenci in Lederbuchová 2006–2007). Nemalé zkušenosti s integrovanou výukou mateřskému jazyku mají zahraniční školské systémy, jak doložily příspěvky na jiném mezinárodním semináři pořádaném touž katedrou: pozitivně pro Sasko (Peřina 2004) a pro Irsko (Kinovičová 2004), s rozpaky pro Španělsko (Zapletalová 2004), negativně pro Norsko (Moldanová 2004).

Vysoko je českými didaktiky z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci hodnocena integrovaná výuka mateřštiny ve slovinském primárním a sekundárním školství, jehož žáci mívají obvykle výborné výsledky v mezinárodních testech čtenářské gramotnosti (Polák 2002–2003; ukázka rozboru uměleckého textu v hodinách slovinštiny v konferenčních příspěvcích Simony Pulkové a Melity Zemljakové Jontesové z Univerzity v Mariboru, Olomouc 4. 10. 2018).

Integrovanou výuku mateřskému jazyku pro primární vzdělávání teoreticky i prakticky propracoval vědecko-učitelství tým kolem Ludmily Liptákové z Pedagogické fakulty Prešovské univerzity. Integrovaná kognitivně-komunikační a zážitková koncepce vyučování slovenštině vychází mj. z pražské lingvodidaktiky Jaroslava Jelínka a Marie Čechové a postupně prosazované integrace jednotlivých složek předmětu. Komplexně rozvíjí žákovské kompetence komunikační i literární; nejmarkantnější styčné plochy jazyka, komunikace, slohu a literatury zároveň jsou shledávány v percepci, recepci a interpretaci uměleckého textu nebo v osvojování jazykových poznatků transformovaných posléze do komunikačních dovedností. Obzvláště zajímavý je postřeh (logický, ale v didaktice češtiny zatím nepříliš zdůrazňovaný), že žák musí textu nejdříve dobře porozumět v jazykové rovině, aby jej mohl esteticky těšit (Liptáková a kol. 2011, zejm. s. 13–35; metodickou rukověť Liptákové a kol. oceňuje Čechová 2017, s. 370–371).

Učitelé a didaktici polštiny z Pedagogické univerzity v Krakově vypracovali sérii učebnic *To lubię!* pro systém základního a školního vzdělávání, jež se vyznačují vedle antropocentrismu i „integral connection of language education with literature and culture“ (Pieniżek 2016, s. 111). Polský vyučující by měl předkládat takové texty (převážně umělecké), na nichž žák poznává prostřednictvím aktivního pozorování, důkladné analýzy výrazových prostředků jednotlivých jazykových rovin a diskuse komunikační komplexnost; jednotlivé segmenty polštiny se vzájemně přirozenou cestou prolínají, což bylo hodnoceno českou stranou pozitivně (o hospitaci v polské škole Baloušová 2018–2019). Kritizován byl ovšem samými Poláky systém vyučování mateřštině v nejvyšších ročnících gymnázia; praxe ukazuje, že dochází oproti novému kurikulu, deklarujícímu integrovanou „practice communicative teaching of language“, spíše k dezintegraci, protože se od strukturální analýzy textových prostředků většinou nedojde až k interpretaci (Pieniżek 2016, s. 107–108).

Podobným problémům čelí i české střední školství v souvislosti se zavedením **státních maturit**. Jak přesvědčivě doložilo šetření Stanislava Štěpáníka, washback

(zpětný vliv rozhodné zkoušky na vzdělávací systém a učitelskou praxi) je na sekundární vzdělávání zakončené maturitní zkouškou značný. *Katalog požadavků ke státní maturitě z českého jazyka a literatury* (platný od roku 2014, naposledy aktualizovaný v roce 2016, viz Katalog... 2016) komponuje ústní zkoušku výrazně ve funkčně-strukturalistickém pojetí. Analýzou jednotlivých jazykových rovin uměleckého díla a jeho prvotním „odcizením“ od historického kontextu se předpokládá, že žák pochopí umělecký účín estetického objektu; následně jej vrátí do dalších vztahů s dalšími dobovými uměleckými díly v historickém kontextu. Po analýze by měla vždy následovat syntéza a závěrečné zhodnocení ozvlášťujícího charakteru dotyčného díla v „řadě“ jiných uměleckých děl i srovnání s výňatkem z textu neuměleckého, jenž bývá s dílem uměleckým spjat tematicky či alespoň motivicky. Hodnotí se nejen stupeň studentových analytických a syntetických dovedností či znalostí historického pozadí, ale rovněž úroveň jazykové kultury, resp. komunikačních kompetencí. Bohužel praxe ukazuje, že bez osvojení poetiky učitelem nebo žákem a při vymezeném čase u ústní zkoušky (20 minut na přípravu, 15 minut na průběh vlastní zkoušky) se text analyzuje jen povrchně, interpretace textu je za takových podmínek v lepším případě jen naznačena (na potíže při interpretaci textu upozornil Václav Kučera: *Nebezpečí interpretace*, srov. Čechová in Čechová – Styblík 1998, s. 190). Učitelé tak již od 3. ročníku (někdy však podvědomě již od 1. ročníku) na střední škole nacvičují analýzy textů, zbavující je nešetrnými operacemi identity. Dosavadní zadání a zčásti i hodnocení písemných prací se vymykají poznatkům funkční stylistiky již svou podstatou: vycházejí primárně z ideálních slohových útvarů, méně již z komunikační situace. Didaktické testy jsou oproti tomu hodnoceny i praktikujícími učiteli vesměs dobře, mají výrazný integrační charakter – prověřují pochopení textu, analýzu a interpretaci prostředků v komunikační situovanosti textu uměleckého i neuměleckého (Štěpáník 2019).

### **Seznam literatury**

BALOUŠOVÁ, Lucie. Inspirace z Polska aneb To se mi líbí!. *Český jazyk a literatura*, 2018–2019, roč. 69, č. 3, s. 142–146.

Celonárodní diskuze o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura – 2. kolo. *Učitelské noviny*, 2003, roč. 107, č. 3.

ČECHOVÁ, Marie. Jaroslavu Jelínkovi. *Naše řeč*, 1986, roč. 69, č. 5, s. 260–263.

- ČECHOVÁ, Marie, aj. *Komplexní jazykové rozbory*. Praha: SPN, 1992. 325 s.
- ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. 264 s.
- ČECHOVÁ, Marie. Slovo k návrhu změn v systému vyučování českému jazyku a literatuře. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 3, s. 137–139.
- ČECHOVÁ, Marie. *Život s češtinou. Nomen omen Češka – češtinářka – Čechová*. Praha: Academia, 2017. 392 s.
- DEBICKÁ, Alena. Umělecké texty v učebnicích Český jazyk autorů O. Müllerové, J. Hoffmannové, B. Hoffmanna. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006, s. 38–52.
- FRANTA, David. Modelování integrované výuky předmětu český jazyk a literatura (přednosti a limity). In ČECHOVÁ, Marie – SPĚVÁČKOVÁ, Martina (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2019, s. 116–133.
- HASIL, Jiří. Další olomoucké setkání didaktiků. *Český jazyk a literatura*, 2018–2019, roč. 69, č. 3, s. 146–148.
- HAVRÁNEK, Bohuslav. Mé připomínky k článku Dalibora Pícky „Dva předměty“. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 1, s. 22–26.
- HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In STUHLÍKOVÁ, Iva – JANÍK, Tomáš a kol. (eds.). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 41–65.
- HOFFMANN, Bohuslav. Národní literatura a jiné literatury ve středoškolských učebnicích včera, dnes a zítra. In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 92–96.
- HÖLZEL, Miroslav. K otázce dvou předmětů. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 7, s. 312–314.
- K návrhu nové koncepce výuky předmětu českého jazyka a literatury. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 2, s. 82–84.
- HRADILOVÁ, Darina. Několik poznámek k tomu, co žáci postrádají na výuce českého jazyka. *Didaktické studie*, 2016, roč. 8, č. 2, s. 38–51.
- CHOUTKOVÁ, Simona. Čechová, M. – Spěváčková, M. (eds.): *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. *Didaktické studie*, 2020, roč. 12, č. 2, s. 181–185.

- JAKOBSON, Roman. Poezie gramatiky a gramatika poezie. In JAKOBSON, Roman (ČERVENKA, Miroslav ed.). *Poetická funkce*. Jinočany: H&H, 1996, s. 106–125.
- JANOUSĚK, Pavel. Antikostečka aneb didaktické ptydepe. *Tvar*, 2005, roč. 16, č. 11, s. 6.
- JANOUSĚK, Pavel. Antikostečka 2. *Tvar*, 2005, roč. 16, č. 15, s. 6–7.
- JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 275 s.
- Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky: český jazyk a literatura*. Praha: Cermat, 2016. 39 s.
- KINOVIČOVÁ, Anna. Nové přístupy uplatňované ve výuce literatury na středních školách v Irské republice. In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 161–166.
- KNETL, Miloš. Usiluje Jiří Kostečka o oslabení literatury ve výuce?. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 5, s. 231–237.
- KOSTEČKA, Jiří. Proč učit povinně literaturu celou střední školu? (aneb opět: jeden předmět, nebo dva předměty?). *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 1–2, s. 24–30.
- KOSTEČKA, Jiří. Návrh nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 9–10, s. 209–212.
- KOSTEČKA, Jiří. Celonárodní diskuse o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 3, s. 105–110.
- KOSTEČKA, Jiří. Výuka předmětu český jazyk a literatura z pohledu nového školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu. *Český jazyk a literatura*, 2004–2005, roč. 55, č. 4, s. 177–184.
- KUCHAŘ, Jaroslav. K šedesátce dr. Antonína Tejnora. *Naše řeč*, 1983, roč. 66, č. 2, s. 100–102.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Zisky a ztráty mezipředmětových vztahů v literární výchově. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006, s. 5–12.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Český jazyk a literatura v mezipředmětových vztazích. *Český jazyk a literatura*, 2006–2007, roč. 57, č. 1, s. 43–45.
- LIPTÁKOVÁ, Ľudmila a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primarne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita, 2011. 575 s.

- MACHOVÁ, Svatava. Studium českého jazyka na gymnáziích a středních odborných školách. *Český jazyk a literatura*, 2003–2004, roč. 54, č. 3, s. 138–139.
- MOLDANOVÁ, Dobrava. Výuka národní literatury na středních školách v Norsku, Švédsku a Dánsku. In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 167–172.
- MOLDANOVÁ, Dobrava. Výuka literatury v mezipředmětových vztazích. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006, s. 1–4.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na školách našich. *Střední škola*, 1924–1925, roč. 5, č. 1–5, s. 17–23, 49–60, 129–137, 219–225, 262–265.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Genetika smyslu v Máchově poesii. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ed.). *Torso a tajemství Máchova díla. Sborník pojednání Pražského lingvistického kroužku*. Praha: Fr. Borový, 1938, s. 13–110.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. O jazyce básnickém [1940]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 16–70.
- Nález dosud neznámého rukopisu přednášky prof. Jana Mukařovského pro posluchače školy pedagogických studií. *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 7–8, s. 186–194.
- NEZKUSIL, Vladimír. K otázce spojení českého jazyka a literatury v jeden předmět. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 5, s. 215–217.
- NEZKUSIL, Vladimír. Literatura jako volitelný předmět?. *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 3–4, s. 79–87.
- NEZKUSIL, Vladimír. Nový návrh Jiřího Kostečky. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 1, s. 26–28.
- NEZKUSIL, Vladimír. Proč vlastně na gymnáziu učíme literaturu. *Český jazyk a literatura*, 2003–2004, roč. 54, č. 3, s. 105–111.
- OPELÍK, Jiří. Zdroje jazyka Karla Čapka. Poznámky nelingvistovy. In ČERMÁK, František (ed.). *Slovník Karla Čapka*. Praha: NLN – Ústav českého národního korpusu, 2007, s. 12–18.
- PACOVSKÁ, Jasňa. Plzeňské reflexe aktuálních problémů učitelského studia bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 2019–2020, roč. 70, č. 5, s. 257–258.
- PACOVSKÁ, Jasňa. *K hlubinám šudákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012. 242 s.

- PEŘINA, Josef. Učebnice literatury pro osmiletá gymnázia ve státě Sasko (BRD). In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 136–139.
- PIENIAŹEK, Marek. Teaching Polish Language and Literature in Poland. In PIENIAŹEK, Marek – ŠTĚPÁNÍK, Stanislav (eds.). *Teaching on National Languages in the V4 Countries*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2016, s. 99–130.
- PÍČKA, Dalibor. Dva předměty. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 1, s. 16–22.
- PÍČKA, Dalibor. K návrhu mezikolegiální komise ČSAV. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 3, s. 122–125.
- PÍČKA, Dalibor. Jazykové a literární čítanky ve Francii. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 4, s. 186–190.
- PODHAJSKÝ, František A. Jan Mukařovský k středoškolské výuce češtiny. *Bohemica litteraria*, 2009, roč. 12, č. 1–2, s. 97–116.
- PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. 96 s.
- POLÁK, Milan. K výzvě kolegy Kostečky. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 1, s. 30.
- PRAVDA, Rudolf. Jeden, či dva?. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 8, s. 357–362.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)*. Praha: VÚP, 2007. 100 s.
- RYSOVÁ, Květa. Několik postřehů z výuky českého jazyka a literatury na SŠ. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 5, s. 232–234.
- RYSOVÁ, Květa. Propojení jazyka, slohu a literatury ve výuce českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 2007–2008, roč. 58, č. 3, s. 137–142.
- SÁRKÖZI, Radek. Je výuka českého jazyka v krizi?. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 3, s. 133–135.
- SOUKAL, Josef. Jak (ne)učit český jazyk a literaturu. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 3, s. 127–133.
- SPITZER, Leo. *Stylistické studie z románských literatur*. Praha: Triáda, 2010. 606 s.
- STICH, Alexandr. K stylistice historické prózy. Zikmund Winter. In BROŽOVÁ, Věra (ed.). *Zikmund Winter mezi historií a uměním*. Praha: ÚČL AV ČR, 2000, s. 123–135.
- STICH, Alexandr. Zpráva o vzdělanosti budoucích učitelů. In STICH, Alexandr (PETRBOK, Václav ed.). *Jazykověda – věc veřejná*. Praha: NLN, 2004, s. 187–190.



*Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (osmiletého, šestiletého) zpracovaný podle RVP G.* Klatovy: Gymnázium Jaroslava Vrchlického, 2010. 520 s.

*Školní vzdělávací program 74-42-M/04 (zdravotnické lyceum).* Klatovy: Vyšší odborná škola, Obchodní akademie, Střední zdravotnická škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, 2013. 20 s.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Využití literárních předloh při výuce jazykové složky na středních školách v současnosti. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích.* Ústí nad Labem: UJEP, 2006, s. 53–57.

ŠLAJER, Josef. K problematice pojetí literární výchovy (Obecné zásady pojetí předmětu na ZDŠ). *Český jazyk a literatura*, 1968–1969, roč. 19, č. 8, s. 350–363.

ŠLÉDROVÁ, Jasňa. Vyjádření Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty UK. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 2, s. 84–87.

ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989.* Praha: Karolinum, 2010. 518 s.

ŠMEJKALOVÁ, Martina. Didaktika českého jazyka. In STUCHLÍKOVÁ, Iva – JANÍK, Tomáš, aj. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy.* Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 17–40.

ŠŤASTNÝ, Radko. Míra integrace. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 5, s. 193–198.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, 2018, roč. 28, č. 3, s. 435–471.

TLUSTÝ Jan. Zdeněk Kožmín a umění interpretace. *Bohemica Litteraria*, 2016, roč. 19, č. 2, s. 55–73.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika. Generace, fenomény, životopisy.* Brno – Praha: Host – ÚČL AV ČR, 2017. 445 s.

ULIČNÝ, Oldřich [– HORÁK, Jan]. *Prostor pro jazyk a styl. Lingvostylistické analýzy současné české prózy pro děti a mládež.* Praha: Albatros, 1987. 263 s.

VESELÝ, Jaromír. K rozdělení předmětu. *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 9–10, s. 237.

VODIČKA, Felix (ed.). *Svět literatury I.* Praha: SPN, 1969. 223 s.

ZAPLETALOVÁ, Blanka. Literární výuka ve Španělsku. In *Výuka národní literatury v evropském kontextu.* Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 190–192.

ZIMA, Petr V. *Literární estetika*. Olomouc: Votobia, 1998. 447 s.

## 2. Případové studie

### 2.1 Johann Wolfgang von Goethe: Faust a slovesná kategorie způsobu a času <sup>9</sup>

„Pannou Orleánskou se třída zabývala již od velikonoc [!], tři čtvrtě roku. Těm, kteří zůstali sedět, byla důvěrně známa dokonce již z předešlého roku. Četli ji zepředu i zezadu, učili se nazpaměť výjevům, vyráběli dějepisné vysvětlivky, cvičili na ní poetiku i gramatiku, převáděli její verše do prózy a prózu nazpět do veršů. Pro všechny, kdo při prvním pročitání cítili jejich svítivost a třpyt, tyto verše už zněly hluše. Nikdo již neslyšel tklivě měkký dívčí hlas, v němž se pozdvihují přízračné, přísné meče, v němž pancíř již nekryje srdce a široce rozepjata mávají zářivá a krutá andělská křídla. Nerozpoznávali již melodii v rozladěném kolovrátku, který den co den spouštěl znova. Koho z těchto mladých lidí byla by později rozechvívala téměř skličující nevinnost oné pastýřky, kdo by v ní byl miloval vítězství slabosti, kdo by byl plakal nad dětinskou výsostností, jež se opuštěna nebesy stává ubohou, bezmocně zamilovanou dívčinkou, ten to nyní všechno tak hned neprožije. Dvacet let bude možná potřebovat, než mu Johanka bude opět moci být něčím jiným než zaprášenou puntičkářkou.“ (Mann 1950, s. 12)

„V roce 1984 jsem věnoval Sylvii kurs postgraduálního studia, který vyústil v několik velmi pozoruhodných seminárních prací. Dnes znám každou čárku a každý skrytý mechanismus té novely. Zkušenost, kterou mám s opakovaným čtením textu v průběhu čtyřiceti let, mi ukázala, jak hloupí jsou ti, kteří tvrdí, že pitvání textu a pozorné čtení mu odebírají jeho kouzlo. Kdykoliv беру do ruky Sylvii, i když ji znám do nejmenších podrobností – a možná právě proto – vždy si ji znovu zamiluji, jako bych ji četl poprvé. [...] Zdánlivá nejistota, pokud jde o čas a místa, která činí ze Sylvie dílo tak fascinující (a způsobuje zděšení u prvoplánového čtenáře), je založena

---

<sup>9</sup> V upravené verzi publikováno: Franta 2021. Z odborné recenze: „Podnětný a nezvykle široce zakotvený způsob integrované výuky předmětu český jazyk a literatura představuje na příkladu z klatovského gymnázia didaktik D. Franta. Odvolává se na model textovosti a komplexní filologické pojetí, které odkazuje k možnosti použití jazyka v literárním díle v tom smyslu, že literární tvorba je součástí široce pojaté ‚celé‘ komunikace, ne jejím výsekem. Ukazuje, jak vybraný ‚jazykově-slohový detail umožní funkčně skloubit jazykovou, literární a komunikačně-slohovou složku předmětu ČJL‘. Že nejde o neživý konstrukt, dokazuje na příkladu práce s ukázkou z Goethova Fausta (Svobodová 2020–2021, s. 258).

na narativní strategii a gramatické taktice, která je přesná jako hodinový strojek – což ovšem rozpozná jen čtenář vyšší úrovně.“ (Eco 1997, s. 21, 48)

Oba postoje, natolik vzájemně protikladné, reagují na společný problém, a sice na důkladné čtení textu, jeho analýzu, interpretaci, popř. další „nakládání“ s ním. Společná je jim také výrazná expresivita formy a axiologická extrémnost – fetišistické zaujetí jednou určitou knihou recipovanou buď autorskou osobností Umberta Eca, nebo literární postavou gymnazijního profesora Raata, tj. z pozice profesionálního typu „čtenáře celoživotně soustavného a přemýšlivého“ či příslušníka „čtenářské šlechty“ (pojmy Jiřího Trávnicka 2007, s. 315; 2019). Výňatek z Ecovy eseje velebí „pitvání“ a v duchu hermeneutického kruhu neustálé čtení textu jako klíč k odkrytí v textu vloženého smyslu, zato Mannova literárně stylizovaná ukázka pedagogických metod, ne nepodobných současným „moderním“ přístupům ve vyučování češtině, „pitvání“ textu a nakládání s ním groteskně shazuje. Ecův postoj ke knize je názorem literárního vědce, jemuž čtení knih a psaní o nich přináší nejen slast, ale také existenční zajištění; Mannův cynismus je sice uměleckým prostředkem literární fikce, ale vykresluje situaci známou i v současném školství. Ještě drobný detail v obou výňatecích, pro naše účely ovšem kardinální, zavdává i v bohemistice příčinu k diskuzím, jež probíhají v různých vlnách a v různé míře od počátku moderní sémiotiky: podíl jazykové výstavby, včetně gramatických kategorií na interpretaci textu.

**Český jazyk a literatura** (ČJL) má v soustavě učebních předmětů na základní i střední škole specifickou pozici: měl by pěstovat v žácích rozmanité komunikační dovednosti důležité pro další rozvíjení jejich osobnosti, ale ve školské praxi bývá většinou jen sumou (nikoliv strukturou!) složek jazykové, komunikačně-slohové a literární. Učivo se v jednotlivých složkách tohoto předmětu probírá lineárně a paralelně ve třech oddělených, málo prostupných řadách. Sice rámcové a školní vzdělávací programy (RVP, ŠVP) rozprostírají učivo předmětu ČJL do dvou složek (jazykově-komunikační a literární), ale tematické plány a vlastní edukační realita ani tuto míru integrace většinou nerespektují – chybějí totiž kvalitní didaktické materiály, zejména učebnice a pracovní sešity, jež tvoří v učitelské praxi stále asi nejčastěji reálné kurikulum. Ani vysokoškolská didaktika ČJL není unitární – vědecky se profilují didaktici českého jazyka a didaktici literární výchovy separátně. Chápeme-li ovšem didaktiku ČJL jako aplikovanou filologickou (v širokém slova smyslu) disciplínu, měla

by vycházet z vědeckých základů a uznávaných a prověřených vědeckých metodologií i v rámci didaktických transformací vědecky podchycené reality (více Franta 2019).

Pro školskou praxi se nám jeví stále nejinspirativnější komplexní metodologií strukturalismus,<sup>10</sup> sice téměř stoletý přístup k „textovosti“ našeho světa, ovšem neustále inovovaný. Současný předseda Pražského lingvistického kroužku Tomáš Hoskovec hájí filologii jako komplexní, integrovaný vědecký obor, jenž se zabývá potencialitou jazyka v nejširším slova smyslu, včetně literární tvorby, jež je pouze aspektem jazykové komunikace, nikoliv jejím specifickým výsekem<sup>11</sup>. „Celý“<sup>12</sup> text, „vyrobený“ z jazyka, je předmětem interpretace, jejímž výsledkem je smysl, který má závaznou nadosobní platnost, kterou garantují sociální normy řídící komunikaci, bez nichž by nedocházelo k porozumění. Text se skládá ze znaků různých úrovní (z výpovědi, verše, slova, gramatických a lexikálních vztahů, intonační kontury, fonému), jež nabývají ve vzájemných vztazích i s jinými texty určitých hodnot. Každý jazykový jev je potenciálně relevantní, ale úkolem interpretace textu však není všechny tyto vztahy a hodnoty postřehnout, protože i ten nejlepší čtenář má psycho-somatickou kapacitu omezenou, ale vnímat je v určitých dílčích systémech (definičních oborech) (Hoskovec 2018; 2012).

Styčné plochy s Hoskovcovým konceptem má „jiná“ filologická metoda, a sice lingvoliterární historie Alexandra Sticha. Ten příčinu neustále se snižující čtenářské schopnosti (gramotnosti) spatřoval v neporozumění gramatice a lexiku textu staršímu než současnému, jež brání čtenáři otevřít „svět vytvořený ze slov“. Nápravy lze dosáhnout vhodně zvoleným **jazykově-slohovým detailem**, aby „se zvýraznil a zjitřil jeho [= čtenářův] smysl pro to, jak estetické i myšlenkové poselství vychází z jazykového formování“ (Stich 1996, s. 10).

---

<sup>10</sup> K dějinám Pražského lingvistického kroužku (PLK) stručně a výstižně např. ŠIDÁK (2018).

<sup>11</sup> Tomu odpovídá i „učebnicové“ rozlišování funkčních stylů ve vyučování slohu: mezi nimi se vyjímá funkční styl umělecké literatury (umělecký funkční styl), a přesto se jinak pracuje v hodinách literární výchovy.

<sup>12</sup> Celistvost textu je problematická zejména ve vyučování – Jan Mukařovský kritizoval čítanky literární výchovy, protože vyjímají z celku jen fragmenty, a proto nelze dojít k „odkrytí“ smyslu díla, viz -nk-2001–2002. Domníváme se však, že jiné cesty než zvolením vhodných výňatku textů v souladu s vyučovacími cíli z praktických důvodů (širě učiva při respektování základních hodnot euroamerické civilizace, vč. kanonické literatury) není.

Jazykově-slohový detail však můžeme vztáhnout i na překlady do češtiny, protože podmínkou dobrého překladu je zachování vyváženého poměru mezi reprodukcí (původního obsahu i účinku na čtenáře) a tvůrčí činností (do struktury jazyka překladu) a iluze originálu (překladatel „nemá“ být viděn) (Levý 2012). Světová literatura sice i v hodinách češtiny může být recipována v původním jazyce (v současnosti však kvůli cizojazyčné uniformitě jen v angličtině), ale vesměs je čtena v překladech do naší mateřštiny.

Didaktickou transformaci postulátů strukturalistů J. Levého, A. Sticha a T. Hoskovce si můžeme zkonkretizovat na učivu ČJL 2. ročníku čtyřletého studia a odpovídajících ročníků víceletého studia definovaném v aktuálním ŠVP Gymnázia Jaroslava Vrchlického v Klatovech. Při vnitřní integraci učiva jazykové, komunikačně-slohové a literární výchovy je nutné učivo restrukturalizovat při zachování poměru kvantity a kvality poznatků a přirozené celistvosti a při promyšlení struktury poznatků tak, aby byl svět tvořený z textů poznáván jako celek (Podroužek 2002, s. 8–10, 37–42).

Student druhého ročníku by si měl – stručně řečeno – osvojit morfologii, lexikologii a slovo tvorbu českého jazyka, analyzovat normu odborného funkčního stylu a produkovat jeho útvary a „pročíst se“ českou a světovou literaturou 19. století (srov. přílohu 1 zde). Zvolená témata se zdají být pro nenásilnou vnitřní integraci dobře zvolená. „Dlouhé“ 19. století, jak nazval historik Eric Hobsbawm období v letech 1789–1914, je zároveň věkem nacionalismu, kdy se utvářely („rodily“) moderní národy a s nimi celý, v různé míře nový sémiotický svět. Vladimír Macura plasticky vylíčil české národní hnutí 1. poloviny 19. století ve svých odborných i uměleckých knihách jako sféru rozličných znaků (literárních, jazykových, historických, výtvarných, ekonomických ad.), již vytvářeli vlastenečtí intelektuálové s živelnou energií tvůrců. Moderní česká kultura tak má výrazný lingvocentrický základ s konstitutivní rolí (pseudo)etymologie, lexikologie, lexikografie a slovo tvorby (Macura 2015, s. 47–68). Právě v 19. století se ustavovala zásahy teoretiků spisovná norma češtiny, jejíž některé jazykové oblasti, zejména pravopis (o vztahu ortografie a ideologie více Velčovský 2015) a morfologie, vyžadovaly od mluvčích kodifikované varianty jazykových prostředků nejpřísněji v komunikačních situacích odborného života. Mluvu každodenního hovoru, jež obdržela od pozdějších bohemistů název obecná čeština, se národní „buditelé“ neodvážili vzít za spisovnou normu, a proto vznikla mírná

diglosie, jež dodnes trápí většinu cizinců, kteří se učí češtině, i mnoho rodilých mluvčích (Sgall – Hronek 2014; Sgall – Panevová 2014).

Nacionalismus se v 19. století prolul s romantismem, s nímž sdílel např. zálibu v národní minulosti či citovosti. Ústředním dílem evropského romantismu je druhý díl Goethova *Fausta* (Bloom 2000, s. 233). Student SŠ by se měl s oběma díly *Fausta* seznámit nejen pasivně, ale i aktivně, ač prý sám Goethe svému společníku Eckermannovi četbu *Fausta* nedoporučoval (Eckermann 1941, s. 147–148)<sup>13</sup>. Pesimisticky se k četbě *Fausta* na SŠ staví i J. Trávníček (2019), ale domníváme se, že lze zakoušet libost i z četby „nejgrotesknější a nejméně stravitelné ze všech velkých dramatických básní západního kánonu“ (Bloom 2000, s. 221), a sice vzhledem do jednoho jazykově-slohového detailu, jenž ozřejmuje i tematickou rovinu celého díla.

Již první interpreti *Fausta* si povšimli protagonistovy sázky s Mefistofelem jako „dramatického uzlu“, jenž rámuje Faustův příběh (Brüning 2010, s. 31). Faust je nenasytný vědec, jenž ani v „minulých“ vědách (alchymii, tajných naukách) nenašel pravdu a chtěl by poznat veškeré vědění a prožít osudy všech lidí, a proto se čert domnívá, že ho lákavou nabídkou unaví a jeho duši strhne do pekla. Znění a podmínky sázky se staly předmětem i posudků dvou právníků, v nichž zazněly – jako ve známém rčení – tři názory: Faust sázku prohrál právnicky, ale v básnicko-transcendentním smyslu vyhrál, nebo Faust sázku vyhrál absolutně, tj. i v mezích zákona (Fausts Pakt mit Mephistopheles in juristischer Beleuchtung 1903). J. Kohler, druhý z dotyčných právníků, správně zdůraznil, že Faust svoji imaginativní předtuchu manifestuje kondicionálem,<sup>14</sup> čímž vyjadřuje pouze hypotézu, nikoliv právně napadnutelný akt (tamtéž, s. 128). Goethe se čtenářem vede právní hru, sám totiž vystudoval práva v Lipsku a ve Štrasburku (Hillebrand 2001, s. 43). V obou scénách jsou přímé i nepřímé prostředky přitahovány do sémantického pole času: verba *trvat*, *dokonat*,

---

<sup>13</sup> „ ‚Ted' čtu Fausta, ale shledávám, že je trochu těžký.‘ Goethe si při těch posledních slovech zasmál. Řekl: ‚Fausta bych vám byl ovšem ještě neradil. Je to šílená věc a překračuje všechny obyčejné pocity. [...] Faust je tak podivné individuum, že jen málo lidí dovede znovu prožívat jeho vnitřní stavy. Stejně charakter Mefistofelův je pro ironii a jako živoucí výsledek velikého pohledu na svět také něco velmi těžkého. Ale přihlédněte, jaká světla se vám při tom objeví.‘ “

<sup>14</sup> V německém originále stojí konjunktiv. Konjunktiv má vedle jiných funkcí i funkci společnou s českým kondicionálem.

*skončit* aj. a substantiva *hodiny, rafije, čas* aj. (Grebeníčková – Köpplová – Pokorný 1982, s. 92–93). Každý jazykový znak, včetně morfologických jevů může ozřejmit smysl díla; gramatické kategorie způsobu a času, jak jsme se snažili dokázat, prostupují tematickou i kompoziční rovinou díla, čili: formu a obsah nelze od sebe oddělit.<sup>15</sup>

„Pitvání se“ v kondicionálech na textu Fausta bystří chápání jazykových nuancí, zlepšuje úroveň čtenářské gramotnosti, a proto i taková práce s textem patří mezi tzv. *soft skills* (měkké dovednosti) (Hippel – Daubenfeld 2011, s. 50). Integrovaná a induktivně vedená práce v hodinách mateřského jazyka by měla u studentů vyvolat tzv. *aha zážitek (Aha-Erlebnis)*, bez nějž by práce s textem vedla k neporozumění restrukturalizovaného učiva jako v případě absolventky landshutského gymnázia: „Na vině je konjunktiv. Určuje 20 minut školního světa. Würde. Tisíc myšlenek v hlavě. Proč konjunktiv?<sup>16</sup> Přemýšleli jsme. [...] Nebyl nám předložen žádný výukový materiál. Nevěděli jsme, nad čím jsme přemýšleli.“<sup>17</sup> (Lang 2004, s. 35).

Výukový materiál si v našem případě dokáže pod učitelovou „sokratovskou metodou instruktivní“ vytvořit studenti sami, vyučující by měl vést své svěřence správně položenými otázkami týkající se pečlivé četby (*close reading*) k odvozování gramatického vědomí (již Chlup 1935, zejm. s. 169–207, 311–321). Jakékoliv dotazy učitele a následné odpovědi žáků se musejí týkat jasně textových struktur, bez nichž není možná diskuse (Zima 1998, s. 369–382). Sice se říká, že text sám své čtenáře vede, ale čtenáři méně zkušení potřebují dobrého průvodce.

Vyučující by se mohl na námi zvolených výňatcích z Fausta dotazovat žáků na modalitu, tj. způsob platnosti určité výpovědi. Např. v 1700. verši slovesným tvarem *jsí* Faust skutečnost popisuje oproti jinému slovesnému tvaru *trvej*, kde si již takovou skutečnost žádá. Učitel by měl žáka navést na gramatiku čtverého (sic!) slovesného způsobu: způsob oznamovací (indikativ) + způsob rozkazovací (imperativ) + způsob podmiňovací „přítomný“ (kondicionál potenciální, hypotetický) + způsob podmiňovací „minulý“ (kondicionál nereálný). U kondicionálů jsme vložili jejich subhodnoty do

---

<sup>15</sup> J. Mukařovský (1948–1949, s. 101) objasňoval na eufonii uvolňující sémantické trsy v Máchově *Máji* cestu od „ze složek ‚formálních‘“ do „nejhlubších významových vrstev díla“.

<sup>16</sup> Viz poznámka č. 14.

<sup>17</sup> Z německého originálu přeložil do češtiny autor příspěvku.



uvozovek, protože si uvědomujeme problematičnost této terminologie: kondicionál totiž mluvnickou kategorii času k sobě neváže, takovou vlastnost má pouze indikativ (přezent, přezentita a futura). Tradičně se na ZŠ i SŠ vyučuje jeden kondicionální způsob se dvěma subhodnotami, ale inovativní přístup vychází z logiky (ne)uskutečnitelnosti děje, již studenti mohou znát z vyučování angličtině. Modalita se nemusí vyjadřovat pouze morfologickými prostředky, např. částicí *ať* se vyjadřuje opisný imperativ, který do morfologického paradigmatu slovesa nepatří (Adam 2019, s. 33–34).

#### Struktura slovesných kategorií způsobu a času v češtině

způsob	čas		
	prezens	preteritum	futurum
indikativ			
imperativ	<i>(nevyjadřuje)</i>		
kondicionál potenciální	<i>(nevyjadřuje)</i>		
kondicionál nereální	<i>(nevyjadřuje)</i>		

Při pečlivém čtení si uvědomíme, jak odlišně je rámována sázka v 1699. a 11581. verši: (*když*) *řeknu* vs. *chtěl bych (řici)*, čili indikativem přezentu (vyjadřující budoucnost) (o tom Adam 2019, s. 37) vs. potenciálním kondicionálem. Hromadění nereálních kondicionálů, jež čas – jak bylo řečeno výše – nevyjadřují, v závěru ukázky zvýrazňuje bezčasí, do něhož byl uvržen i Mefistofeles, jenž sázku prohrál, jak je vidno z dalšího děje díla. Faust vhodně zvoleným kondicionálem přelstil satana, který jeho slova špatně pochopil (Wierschin 2005, s. 326). Goethe se ostatně nechal slyšet, že Faust měl v úmyslu Mephistophela napálit již při uzavření sázky (Grebeníčková – Köpplová – Pokorný 1982, s. 93; originální znění Goethova výroku Grumach 1977, s. 50).

Poetika Fausta přitáhla Oswalda Spenglera v jeho filozofické úvaze *Zániku Západu* (1922) k příměru o euroatlantické civilizaci jako o kultuře faustovské. Je to totiž Faust, který prosadil pro své hospodářství (západní průmysl) vlastní právní systém. Kvůli předtuše chystaného ráje na zemi, jež nevidí, protože oslepl, ale jež si jen představuje, se nešťítí zapálit chýšku Filemona a Baucidy, staříckého páru, známého

z Ovidiových *Proměn*. Studentům může být nabídnut další úhel pohledu k interpretaci Fausta prostřednictvím opět dobře zvoleného výňatku z odborné úvahy, útvaru odborného funkčního stylu, a vést tak studenty k diskusi např. o charakteru Faustovy postavy, o právu a právním státu, vlivu nadnárodních korporací, ekologických problémech apod., tedy o aktuálních tématech, jež svými dopady směřují i do budoucnosti.

Poznali jsme, že určitý jazykově-slohový detail nám umožní funkčně skloubit jazykovou, literární a komunikačně-slohovou složku předmětu ČJL. Dalšími „dramatickými uzly“ mohou být „stylově-frazémy“ v *Babičce* B. Němcové, funkce slovesné osoby v Nerudově povídce *Přivedla žebráka na mizinu* (Franta 2018), přechodníky v Arbesových romanetech a jejich kondenzační funkce jako imitace technicko-vědeckého stylu, užití slovesného vidu v realistickém popisu např. v Raisových povídkách apod. Důraz na gramatické kategorie klade v tomto smyslu např. R. Adam v *Interpretacích textů (nejen) ke státní maturitě* (2010) (k tomu Vojtíšek 2019). Mnohé literární texty přímo vybízejí k zaostření na jazykově-slohový detail, např. při odhalování podstaty jazykového humoru ve vyprávění o Enšpíglovi, jak o tom uvažuje Vladimíra Pánková (2021). Konstrukci textu jako jazykové struktury (na pozadí dobové jazykové normy u původní českojazyčné literatury) by měl podle Ladislavy Lederbuchové (2021) poznávat jako součást didaktického autorského kontextu, bez něhož může být interpretace (nejen) žákovská irelevantní, zavádějící, ba přímo chybná.

Základní linie učiva je složena z kanonických uměleckých textů, jež k sobě přitahují témata jazyková a komunikačně-slohová, což je v souladu se strukturalistickými východisky. Bohužel návrhy na revidované RVP s touto integrací nepočítají, ba ji kvůli špatné praxi z centrálně zadávaných testových úkolů, jejichž tázání se po jazykových jevech na uměleckých textech jsou opravdu pouze mechanické či formalistní, nebo z neznalosti strukturalistických modelů podrobují kritice (Koubek 2019, s. 23, 62)<sup>18</sup>. Věříme však, že integrovaný přístup ve vyučování češtině má smysl, jak jsme se pokusili dokázat na dílčí interpretaci Goethova *Fausta*.

---

<sup>18</sup> V dotyčném dokumentu se vyskytují např. tyto formulace: „Z hlediska členění jazykové a literární obsahové domény patří ale utváření nástrojů na detailní práci s obsahem sdělení spíše do komunikační než do literární složky. Je úkolem pracovních skupin pro jazyk a literární výchovu, aby

Příloha: Výňatky z 2. dílu Goethova *Fausta*

Mefistofeles: Nechci si zahrávat s tvou nepřízní, (1688) přel. Jindřich Pokorný  
každá tvá žádost bude vyplněna, (1689)  
[...]

Faust: Když se mi zalíbí klid zápečníků, (1692)  
potom ať nadejde můj čas!  
Když uspokojen sebou samým,  
lží hodnou sladkých lichotnic  
i tvými požitky se zmámím,  
pak půjdu klidně smrti vstříc.  
Vsaďme se!

Mefistofeles: Platí!

Faust: A co víc!  
Když řeknu o některé chvíli:  
„**Jsi** krásná, chvíle, **trvej** dál!“  
pak **užij** svých pout, **užij** síly,  
jak rád **bych** potom **dokonal**!  
Potom **at'** umíráček **zvoní**!  
Klid hodin, padne **rafije**,  
tvá služba **skončí**, **bude** po ní,  
čas **pomine**, zvon **odbije**. (1706)

[...]

Faust: Močál se šíří v přítmi hor (11559)  
a hatí, co se dříve podařilo.  
Vyhladit onen zhoubný mor,  
znamená dovršit mé velké dílo.

---

dokázaly tyto hranice nalézt a pojmenovat – nebo překonat.“; „Je nutno vyřešit umístění literární výchovy mezi kulturní povědomí a tvořivost a jazykovou a komunikační výchovu, zjasnit a dále hlídat vztahy, překryvy a hranice oblastí.“

Pak milióny mohou na holině,  
 ne bez jistot, zato volně, činně  
 sít i žnout, lidská soubytí i stáda  
 na nových lánech usadí se ráda.  
 Za násypy, jež směle nakupí,  
 najdou svá sídla pilné zástupy.  
 Příboj vln bude bít až po okraj,  
 nicméně za ním vytvoříme ráj,  
 a kde by měl snad větší laskominy,  
 lid navrší zas kvádry do trhliny.  
 Jen jemu toužím věnovat své síly  
 a všechnu moudrost končím tím,  
 že ve svobodě mohu žít jen, chci-li  
 a denně o ni zápasím.  
 I tady bude dítě, muž i kmet  
 žít střídou nebezpečí mnoho let.  
 V tom hemžení **bych se chtěl zastavit**,  
 na volné půdě **vidět** volný lid,  
 a **řici** o nestálém okamžiku:  
 „**Jsi** krásná, chvíle, **trvej** dál!“  
 Tak **doufám**, že jsem v myslích smrtelníků  
 trvalou stopu **zanechal**. –  
 A v předtuše té šťastné chvíle chvíl  
**jsem** právě vrcholnou slast **okusil!** (11586)

[...]

Sbor: Je tich. Noc mlčí z orloje. (11593) přel. Otokar Fischer  
 Rafije padá.

Mefistofeles: Padá! Dokonáno je.

Sbor: Čas minul. Minul čas.

Mefistofeles: Ten hloupý zvuk!  
 Cože to slovo značit má?  
 Čas minul – Ryzí nic – Ta nuda naprostá!  
 Co vůbec platno, věčně tvořit!  
 A stvořené zas do nicoty bořit!

Že **minul** čas? To **značí** věru málo.  
Jak **by** to ani **bylo** **nebývalo**;  
a **štve** se to přec v kruh, jak **by** to **bylo**.  
Mně věčné prázdno spíš **by bylo** milo! (11603)

## Seznam literatury

- ADAM, Robert. *Příručka k morfologii češtiny. Výklad a cvičení s řešenými*. Praha: Karolinum, 2019. 94 s.
- BLOOM, Harold. *Kánon západní literatury*. Praha: Prostor, 2000. 640 s.
- BRÜNING, Gerrit. Die Wette in Goethes Faust. In PURDY, Daniel (ed.). *Goethe Yearbook*. Volume XVII. Rochester: Camden House, 2010, s. 31–54.
- ECKERMANN, Johann Peter. *Hovory s Goethem*. Praha: Pavel Prokop, 1941. 211 s.
- ECO, Umberto. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Olomouc: Votobia, 1997. 197 s.
- Fausts Pakt mit Mephistopheles in juristischer Beleuchtung. *Goethes Jahrbuch*, 1903, roč. 24, s. 113–131.
- FRANTA, David. Modelování integrované výuky předmětu český jazyk a literatura (přednosti a limity). In ČECHOVÁ, Marie – SPĚVÁČKOVÁ, Martina (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2019, s. 116–133.
- FRANTA, David. Transpozice slovesné osoby, zvl. onkání a onikání na příkladu české literatury 19. století jako didaktický problém. *Jazyk – literatura – komunikace*, 2018, roč. 7, č. 2, s. 115–124.
- FRANTA, David. Model integrované výuky předmětu český jazyk a literatura. Praxe z klatovského gymnázia. In ČECHOVÁ, Marie – SPĚVÁČKOVÁ, Martina (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021, s. 296–313.
- GOETHE, Johann Wolfgang. *Faust*. Praha: SNKLU, 1965. Přel. Otokar Fischer. 580 s.
- GREBENÍČKOVÁ, Růžena – KÖPPLOVÁ, Barbara – POKORNÝ, Jindřich. *Kniha o Faustovi*. Praha: Mladá fronta, 1982.
- GRUMACH, Renate (ed.). *Goethe. Begegnungen und Gespräche*. Band II (1786–1792). Berlin – New York: de Gruyter, 1977. 581 s.

- HILLEBRNAD, Bruno. *Was denn ist Kunst? Essays zur Dichtung im Zeitalter des Individualismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001. 430 s.
- HIPPEL, Lukas von – DAUBENFELD, Thasten: *Von der Uni ins wahre Leben. Zum Karrierestart Naturwissenschaftler und Ingenieure*. Weinheim: Wiley-VCH, 2011. 239 s.
- HOSKOVEC, Tomáš. Jazyk. In SLÁDEK, Ondřej a kol. *Slovník literárněvědného strukturalismu*. Brno: Host, 2018, s. 330–341.
- HOSKOVEC, Tomáš. Poetika a filologie (úvodní přednáška kolokvia Poetický Cikháj v Brně). In VERMIŘOVSKÝ, Adam (ed.). *Poetický Cikháj v Brně 2010*. Brno: Tribun EU, 2012, s. 13–27.
- CHLUP, Otokar. *Středoškolská didaktika*. Brno: Společnost nových škol v Brně, 1935. 356 s.
- KOUBEK, Petr. *Podkladová studie. Literární výchova a literární komunikace*. Praha: NÚV, 2019. 115 s.
- LANG, Susanne. Erinnerungen an die Zeit vor Pisa. In *Was bleibt? Ein Lesebuch zum 375-jährigen Schuljubiläum*. München: Herbert Utz Verlag, 2004, s. 31–36.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literárněhistorické poznatky v literární výchově na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. In ČECHOVÁ, Marie – SPĚVÁČKOVÁ, Martina (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021, s. 232–257.
- LEVÝ, Jiří. *Umění překladu*. Praha: Miroslav Pošpa – Apostrof, 2012. 368 s.
- MACURA, Vladimír (PIORECKÁ, Kateřina – VOJTKOVÁ, Milena eds.). *Znamení zrodu a české sny*. Praha: Academia, 2015. 658 s.
- MANN, Heinrich. *Profesor Neřád neboli Konec tyrana*. Praha: SNKLU, 1964. 201 s.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Poetika jako základ literární výchovy na střední škole (dnes gymnasiu). *Štěpnice*, 1948–1949, roč. 2, č. 1, s. 6–12, č. 6–7, s. 97–103.
- nk-. Nález dosud neznámého rukopisu přednášky prof. Jana Mukařovského pro posluchače Vysoké školy pedagogických studií. *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 7–8, s. 186–194.
- PÁNKOVÁ, Vladimíra. Kam směřuje dnešní výuka literární výchovy? In ČECHOVÁ, Marie – SPĚVÁČKOVÁ, Martina (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021, s. 333–362.

- ŠIDÁK, Pavel. Pražský lingvistický kroužek. In BARBOŘÍK, Vladimír – JANÁČEK, Pavel – PAVLÍČEK, Tomáš – ŠÁMAL, Petr a kol. *Literární kronika první republiky*. Praha: Academia, 2018, s. 176–180.
- PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. 96 s.
- SGALL, Petr – HRONEK, Jiří. *Čeština bez příkras*. Praha: Karolinum, 2014. 154 s.
- SGALL, Petr – PANEVOVÁ, Jarmila. *Jak psát a jak nepsat česky*. Praha: Karolinum, 2014. 198 s.
- STICH, Alexandr. Vhlédnému čtenáři pozdravení. In týž. *Od Karla Havlíčka k Františku Halasovi (lingvoliterární studie)*. Praha: Torst, 1996, s. 5–13.
- SVOBODOVÁ, Jana. Obohacující putování od praxe k teorii a zase zpět. *Český jazyk a literatura*, 2020–2021, roč. 71, č. 5, s. 255–258.
- Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (osmiletého, šestiletého) zpracovaný podle RVP G*. Klatovy: Gymnázium Jaroslava Vrchlického, 2019. 458 s.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Co s ní?* Seminář k žakovské (povinné/doporučené) četbě. Praha: ZŠ Burešova, Praha 8, 9. 3. 2019.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika. Generace, fenomény, životopisy*. Brno – Praha: Host, 2017. 446 s.
- VELČOVSKÝ, Václav. Ideologie a pravopis. In: *Moudří milují pověsti*. Praha: PedF UK, 2015, s. 121–130.
- VOJTÍŠEK, Ondřej. Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl*, 2019, roč. 16, č. 31, s. 209–224.
- WIERSCHIN, Martin W. *Philologia*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2005. 400 s.

## 2.2 Jan Neruda: *Povídky malostranské* a slovesná kategorie osoby a čísla<sup>19</sup>

Školní předmět český jazyk a literatura je na středních školách vyučován obvykle ve dvou, resp. ve třech paralelních a disparátních složkách: mluvnice + slohová a komunikační výchova + literární výchova. Učivo je zakotveno v institucionálních dokumentech, např. Školní vzdělávací program (dále ŠVP) Gymnázia Jaroslava Vrchlického v Klatovech, jenž vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (dále RVP G), definuje pro 2. ročník střední školy a odpovídající ročníky víceletého gymnázia adekvátní učivo takto:

- jazyk a jazyk. komunikace – slovní zásoba, sémantika a slovtvorba, tvarosloví; odborný funkční styl (odborný popis, výklad, odborná úvaha);
- literární komunikace – metody interpretace textu, text a intertextovost, vývoj literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury od národního obrození a romantismu až do konce 19. století<sup>20</sup>

Mezi odborné a didaktické opory ve vyučování patří učebnice. Předmětová komise českého jazyka a literatury dané školy doporučovala vyučujícím a studentům 2. ročníku do školního roku 2017/2018 v jazykovém vyučování učebnici *Mluvnice* nakladatelství Fraus (Martinec – Tušková – Zimová 2009), pro výuku slohové a komunikační výchovy další titul téhož nakladatelství, *Komunikace a sloh* (Hoffmannová – Ježková – Vaňková 2009), a ve výuce literatury učebnici a pracovní sešit *Literatura pro 2. ročník středních škol* nakladatelství Didaktis (Polášková a kol. 2009). Ukazovalo se však, že zvláště první zmíněná učebnice je vnímána studenty i učiteli jako složitá co do didaktické transformace lingvistických témat a uživatelsky diskomfortní, proto byla od školního roku 2018/2019 sada učebnic změněna: učebnice nakladatelství Fraus byly nahrazeny učebnicí a pracovním sešitem konkurenčního nakladatelství, *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* (Adámková a kol. 2013; Čelišová a kol. 2014), jež se tak snad efektivněji budou podílet na vytváření očekávaných výstupů

---

<sup>19</sup> V upravené verzi publikováno: Franta 2018.

<sup>20</sup> Podrobnější rozpis učiva RVP G 2007, s. 30–35.



žáků během vyučování předmětu s dotací tří hodin týdně. Nicméně učebnice, jež by usouvztažňovala gramatiku, stylistiku, komunikaci a literární teorii, na knižním trhu chybí. V praxi je tak jeden školní předmět nejen pod vlivem učebních pomůcek, ale také jakousi setrvačností z dob minulých, parcelován do dvou, ale spíše do tří předmětů, jež jsou pouze formálně a s malou nebo vůbec s žádnou provázaností subsumovány do „umělého“ předmětu český jazyk a literatura.

Tradiční školská praxe se tak často míjí s *Katalogem požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* (2016), jenž má výrazněji než jiné obdobné institucionální dokumenty ambice ovlivňovat podobu vyučování již tím, že charakterizuje výstupy předpokládaného uchazeče o maturitu. Didaktický test může prověřit např., zda student umí provést slootovornou a morfologickou analýzu slovního tvaru, vč. určení mluvnických kategorií u ohebných slovních druhů (1.2), zda dokáže porozumět celému textu i jeho částem, postihnout podtext, rozeznat v textu prvky manipulace, podbízivosti, ironie, nadsázky (1.5), zda rozezná základní charakter textu a útvary a funkční prostředky (obecné češtiny, dialektů, argotu, slangu, jazykových výrazů expresivních, knižních či archaických) užitých v textu (1.6), nebo zda se řádně orientuje ve vývoji české a světové literatury (1.8) (Katalog požadavků 2016, s. 5–7). Posledního bodu se týká i přiložený seznam kanonických literárních epoch, hnutí, škol, literátů a literárních žánrů (např. realismus, májovci, Neruda, povídka...) (tamtéž, s. 12–14). Stranou ponechme písemnou práci. Ústní zkouška probíhá formou analýzy a interpretace výňatků dvou textů, vždy jednoho uměleckého a jednoho neuměleckého, z nichž právě ten umělecký vychází z četby studentem vybraných 20 knih, jež odpovídají kánonu maturitní četby té které školy.

Školní seznamy maturitních děl obsahuje z nejčastějších titulů *Povídky malostranské* (1878) od Jana Nerudy (Čuříň 2014, s. 120). Ty jsou považovány literárními historiky a teoretiky za text kanonický, jenž stojí na počátku novodobé české literatury vedle *Máje* a *Babičky* (Chvatík 2006) či jímž dokonce vrcholí snaha českých novelistů o prózu v 19. století (Haman 2004, s. 276). Táž kniha (stejně jako *Babička*)

ale u čtenářů-gymnazistů zcela propadává (Trávníček 2007, s. 166–169);<sup>21</sup> mezi náctiletými rezonuje spíše Neruda básník než Neruda prozaik.<sup>22</sup>

Příčiny neoblíbenosti *Povídek malostranských* u studentů vyššího sekundárního vzdělávání je třeba hledat v textu samotném, jenž klade na čtenáře poměrně velké nároky narativní povahy, např. mnohvrstevnatost textu, náznakovost, akcent na detail, opakování motivů, diskontinuita mezi fabulí a syžetem, ironie, „melancholický humor“ (Haman 1968), sebeklam postav i klamání čtenáře, proměnlivé vyprávěcí strategie (Jedličková 2021–2022) apod.<sup>23</sup>

K tomu se ještě Nerudův jazyk dosti odlišuje od současné jazykové normy. Neruda jako novinář usiloval o vytvoření českého „pikantního slohu“ za použití výrazových prostředků z nejrůznějších vrstev národního jazyka, ale zároveň jako spisovatel prostřednictvím svého díla definoval normu spisovného národního jazyka (Vaněk 2012, s. 493). Kodifikaci podléhá v češtině vedle pravopisu zejména morfologie, jejíž spisovná norma v době Nerudově, tj. předgebauerovské, byla rozkolísaná, proto se výrazy nespisovné, knižní či archaické vyskytují nejen v přímých řečech postav z *Povídek malostranských*, ale také v autorské řeči při popisu postav, přirovnáních i ve vlastním vyprávění (Čechová 2012). Interpretační klíč k existenciální povídkce *Přivedla žebráka na mizinu* může student objevit právě v analýze transpozice slovesné osoby, jíž se dotýká i autorská řeč pamětnického typu.

Pan Šimr byl Němec ze Šluknova; žije-li dnes ještě – doufám v boha, že ano –, sázím se, že mluví posud a zrovna tak špatně česky jako tenkrát. „Nu a vidíte,“ říkal, „já se tomu naučil za rok.“

---

<sup>21</sup> Dále Fibiger 2013, s. 80–81 – šetření na gymnáziích v Ústeckém kraji v letech 2008–2009 a 2011 (celkem 1031 respondentů z gymnázií).

<sup>22</sup> Evergreenem na ZŠ v minulosti (i dnes) z Nerudova díla je báseň *Dědova mísa* ze sbírky *Knihy veršů*, více Čeňková 2011, s. 90–97.

<sup>23</sup> Textové náročnosti Nerudových povídek využila ve školním roce 2019 /2020 celostátní komise Olympiády v českém jazyce pro její celostátní kolo: 1. slohovým úkolem vyšší kategorie, tj. týkající se studentů středních škol, bylo napsat vnitřní monolog jedné z postav Nerudových povídek (*Jak si nakouřil pan Vorel pěnovku, Psáno o letošních Dušičkách a O měkkém srdci paní Rusky*), jež se má v studentských slozích vzbouřit proti svému osudu (Janovec – Rysová 2021–2022, s. 5).

Pan Vojtíšek vzal tenkrát modrou svou čepici pod levé rameno a vjel pravicí hluboko do kapsy dlouhého, šedivého svého kabátu. Přitom pozdravil zívajícího pana Šimra slovy „Pomahej pánbůh!“ a pan Šimr salutoval. Šťastně pak vylovil pan Vojtíšek skromnou svou tabatěrku z březové kůry, vytáhl za kožené poutko svrchní dno z ní a podal panu Šimrovi. Pan Šimr si šnupnul a pravil: „Už jsou voni taky asi hezky starej. Kolikpak mají?“

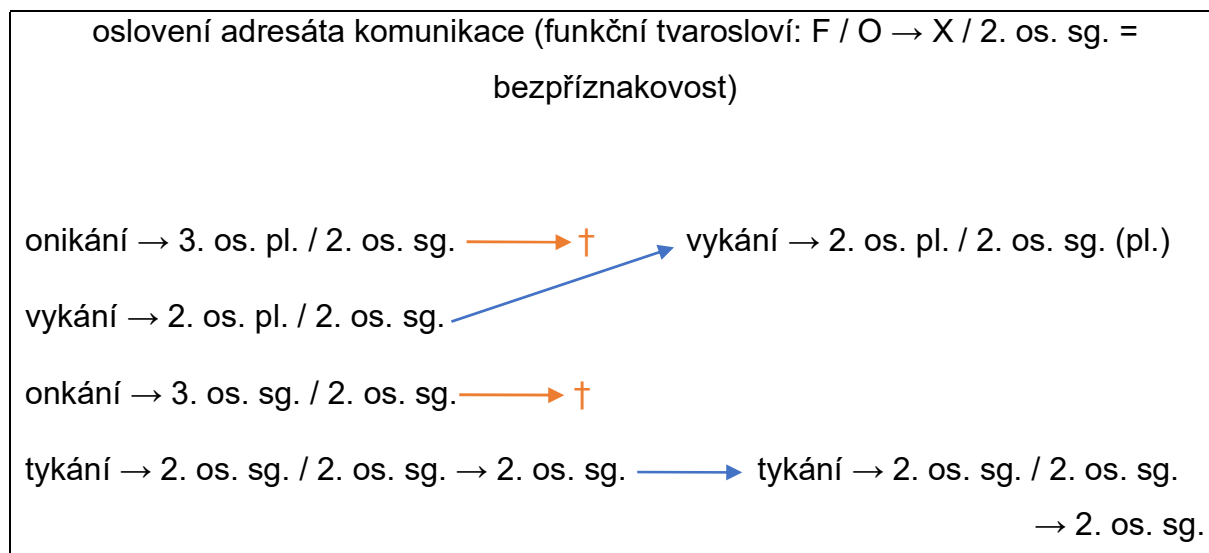
„Inu,“ usmíval se pan Vojtíšek, „bude tomu už věru osmdesát let, co mne otec pro obveselení mysle na světlo vydal.“

Pozorlivý čtenář zajisté se diví, že směl žebrák pan Vojtíšek mluvit s panem policajtem jen tak po sousedsku, a tento že mu ani nevykal, jakž by nějakému venkovanu nebo jinému zcela mu podřízenému člověku arci najisto byl učinil. (Neruda 2004, s. 98–99)

Nastíněný systém oslovování z něj činí textovou stopu sociálních vztahů v konzervativním prostředí; morfologický detail (archaická transpozice slovesné osoby) ale s výrazně pragmatickým účinkem vstupuje do charakteristiky postav, kompozice textu, pointy i celkového existenciálního vyznění příběhu, a stává se tak gramatickým prostředkem stylovým. Pan Vojtíšek je bezdomovec a jako takový „bezectný člověk“ by se měl pohybovat na okraji společnosti v určité separaci, ale překvapivě narušuje zažitě kastovníctví hýčkán jako maskot Malé Strany (Mravcová 2012, s. 451). Ve výňatku pan Vojtíšek nabízí policistovi tabák a ten mu v bodrém rozpoložení oniká, byť by mu měl konvenčně vykat jako „nějakému venkovanu nebo jinému zcela mu podřízenému člověku“. Sousedské jednání obyvatel Malé Strany s touto tamější figurkou se zvrhne v naprosté opovržení, když zhrzená „baba milionová“ roznese pomluvu o panu Vojtíškovi jako o harpagonském boháči. Podivínský, ale dobrosrdečný žebrák se kvůli performativní síle klevety ocitl ze dne na den na mizině, pro žebrání, jež dotud bez problémů vykonával jako své řemeslo, byl vykázan z Malé Strany i jejího diskursu – o jeho smrti si povídají mlékačka a jiný „dobrosrdečný policajt Kedlický“ jen jakoby mimochodem.

Společenská etiketa v oslovování osob prodělala v 19. století výraznou proměnu. Kolem roku 1800 se konstituovala stupnice onikání > onkání > vykání > tykání, jež byla ovšem na počátku 19. století českými vlastenci nahrazována binomickým systémem vykání a tykání. Oba systémy spolu po celý 19. věk a několik prvních desetiletí 20. století koexistovaly, přičemž již od poloviny 19. století se prosadila jednodušší hierarchie v českojazyčném oslovování jako standardní,

bezpříznaková (Gebauer 2007 [1929], s. 140–144; Komárek 2012, s. 209–210; Betsch 2000; Vykpěšl 2000).



Substandardního onkání a onikání je užito v Olbrachtově *Anně proletářce* (1928) k charakterizaci třídních vrstev a zvláště k parodování měšťáckého vyjádření, např. když parta dělníků shání pro těhotnou Annu a jejího partnera byt; fyzický nátlak na pana domácího je v rozporu s přejemnělou mluvou. „Blahorodí,“ mluvil Franta Sauer, „oni tady mají v druhém poschodí prázdný kvartýrek, pokoj a kuchyni, a my je jdeme moc uctivě požádat, aby to pronajali tady soudruhu Krouskému [...]“ (Olbracht 1948, s. 141).

Jiří Voskovec a Jan Werich vystavěli jednu dialogickou scénu z *Vest pocket revue* (1925) na zájmenu *on* v jeho různé komunikační funkci, viz úryvek z Jakobsonova *Dopisu Jiřímu Voskovcovi a Janu Werichovi o noetice a sémantice švandy* (1937), jenž se objevil v Nezkusilově čítance (Nezkusil 2003, s. 162).

Je zapotřebí lepšího dokladu pro ilustraci Bühlerových tezí o zájmenu jako slovu ryze situačním, ukazovacím (*Zeigwort*), než dialog z *Vest pocket revue*?

HOUSKA (*blazeovaně*): Poslouchal, Áčku, já byl onehdá v klubu a mluvil jsem tam s tím dlouhým doktorem, ví? A von mi povídal, že prej von měl v Ritzu na Zbraslavi nákej škandál. Tak se ho jdu na to zeptat.

RUKA: No tak šel, šel, já ho nebudu zdržovat.

HOUSKA: No jak to, Áčku, von mi nerozumí, ted' jsem tu, tak von mi to musí říct.

RUKA: Poslouchal, Bobiku, von je divnej, jak mu to může říct, když tu nikde není.

HOUSKA: Kdo?

RUKA: No von!

HOUSKA: Ale já tu přece jsem, Áčku!

RUKA: Tak to von měl ten škandál, Bobíku! Tak povídal!

HOUSKA: Ale ne, Áčku! Netahal do toho mne, vo kom vlastně mluví? Vo něm anebo vo něm?

RUKA: Prominul, Bobiku, kdybych mluvil vo něm, tak řeknu von, ne? A když mluví vo něm, jako že mluví, tak řeknu von, no!

HOUSKA: Áčku, ted' mi do toho natahal aspoň šest lidí a zatím je v tom jen a jen von.

Mstí se tu pokus odmyslit osobní zájmeno v jeho různých funkcích od situace. Ještě poučnější je motanice kolem slova *ono* v *Robinu zbojníkovi*, kde se úloha fiktivního podmětu bezpodmětné věty zaměňuje s úlohou ukazovací:

Na tomtéž principu jsou vybudovány i dvě scény ze Smoljakovy *Hymny aneb Urfidlovačky* (1998). Cimrmanovsko-macurovský model kultury jako semiosféry, tj. prostředí znaků, jež mohou referovat více k jiným textům než k mimotextové realitě, je kvintesencí jazykového uchopování světa a porozumění jeho smyslu prostřednictvím jazyka v celé jeho výrazové a komunikační bohatosti (Macura 1993).

Onkání a onikání by bylo možné dále srovnat s jinými transpozicemi slovesné osoby (plurál vladařský, autorský, alibistický, mateřský, lékařský aj.)<sup>24</sup> nebo s jinými jazyky.<sup>25</sup>

Studenti se tak seznamují s možnostmi stylistického uplatnění oslovení, čímž se cvičí v řečových kompetencích, učí se výchově řečové etikety (o tom více na

---

<sup>24</sup> Více viz Štícha a kol. 2013, s. 433–435. Dále srov. Čechová a kol. 2011, s. 172–173; Karlík – Nekula – Rusínová 2012, s. 489–490; Cvrček a kol. 2010, s. 237.

<sup>25</sup> Skovajsa 2007.

příkladu stylistických uplatnění různých vět Čechová – Styblík 1998, s. 145) a sociolingvistickému poznání, že jazyk obráží dobovou sociální komunikaci.

Že takový komunikační detail, jímž jsme se zabývali výše, je vhodné spojit s interpretací uměleckého komunikátu, doporučuje i metodická příručka k možnostem integrace předmětu ČJL: „Na střední škole lze problematiku rozšířit o formy oslovování, které se již ve společenském styku nepoužívají (onkání, onikání, majestátní plurál) a nabyly příznaků knižnosti až archaičnosti, neboť se společenské poměry změnily. Výuková situace se zaměřuje na soudobou sociolingvistickou funkci těchto archaických forem oslovování ve výpovědích písemných (umělecká literatura), případně v běžné komunikaci (zdroj komiky) či v publicistickém stylu (ozvláštnění textu, tedy aktualizace jazykových prostředků apod.).“ (Štěpáník – Krčmářová – Polčáková 2020, s. 34).

Dosud se vedou v odborných kruzích diskuse o integraci různých předmětů (češtiny a dějepisu, češtiny a výtvarné či hudební výchovy, češtiny a občanské výchovy apod., srov. termíny jako mezipředmětové vztahy a průřezová témata), ale měla by být zahájena také konstruktivní diskuse, do jaké míry a zda vůbec by bylo možné scelit předmět český jazyk a literatura samotný.<sup>26</sup>

O integraci jazykové a literárněvýchovné složky ČJL na příkladu Nerudovy povídky a mluvnické kategorie osoby jsme se pokusili i formou maturitní pracovního listu, jež uvádíme v přílohách.

## Seznam literatury

ADÁMKOVÁ, Petra a kol. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2013. 184 s.

BETSCH, Michael. *Diskontinuität und Tradition im System der tschechischen Anredepronomina (1700–1850)*. München: Verlag Otto Sagner, 2000. 198 s.

CVRČEK, Václav a kol. *Mluvnice současné češtiny 1. Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, 2010. 354 s.

ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2011<sup>3</sup>. 448 s.

---

<sup>26</sup> Příklady ze školské praxe uvádí např. Rysová 2007–2008.

- ČECHOVÁ, Marie. Pohled na českou morfologii z vývojového hlediska na pozadí povídek Jana Nerudy a Vítězslava Háška. In ČECHOVÁ, Marie. *Řeč o řeči*, Praha: Academia, 2012, s. 71–79.
- ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. 264 s.
- ČELIŠOVÁ, Olga a kol. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy. Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2014. 120 s.
- ČEŇKOVÁ, Jana. *Česká čítanka pro starší školní věk v letech 1870–1970 a její kanonické texty*. Praha: Karolinum, 2011. 150 s.
- ČUŘÍN, Michal. Školní seznamy četby ke společné části maturitní zkoušky. In KOUDELKOVÁ, Eva (ed.). *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Krajská vědecká knihovna v Liberci – Bor, 2014, s. 115–126.
- FIBIGER, Martin. *Vztah gymnazistů a vysokoškoláků ke knize, čtení a literární výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013. 176 s.
- FRANTA, David. Transpozice slovesné osoby, zvl. onkání a onikání na příkladu české literatury 19. století jako didaktický problém. *Jazyk – literatura – komunikace*, 2018, roč. 7, č. 2, s. 115–124.
- GEBAUER, Jan (TRÁVNÍČEK, František ed.). *Historická mluvnice jazyka českého, díl IV. Skladba*. Praha: Academia, 2007 [1929]. 763 s.
- HAMAN, Aleš. *Neruda prozaik*. Praha: Odeon, 1968. 208 s.
- HAMAN, Aleš. Různost Povídek Malostranských. In NERUDA, Jan (HAMAN, Aleš ed.). *Povídky malostranské*. Praha: ARSCI, 2004, s. 276–279.
- HOFFMANNOVÁ, Jana – JEŽKOVÁ, Jaroslava – VAŇKOVÁ, Jana. *Komunikace a sloh. Učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009. 152 s.
- CHVATÍK, Květoslav. Význam literárního kánonu. In FEDROVÁ, Stanislava (ed.). *Otázky českého kánonu*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006, s. 36–39.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/159>.
- JANOVEC, Ladislav – RYSOVÁ, Kateřina. 47. ročník Olympiády v českém jazyce aneb poprvé on-line. *Český jazyk a literatura*, 2021–2022, č. 72, č. 1, s. 1–6.
- JEDLIČKOVÁ, Alice. Ať mně ještě někdo přijde s Povídkami malostranskými! K profilu Nerudova vypravěče. *Český jazyk a literatura*, 2021–2022, roč. 72, č. 1, s. 6–12.

KARLÍK, Petr – NEKULA, Marek – RUSÍNOVÁ, Zdenka (eds.). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2012<sup>2</sup>. 799 s.

*Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2016. Dostupné z < <https://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>>.

KOMÁREK, Miroslav. *Dějiny českého jazyka*, Brno: Host, 2012. 280 s.

MACURA, Vladimír. *Masarykovy boty a jiné semi(o)fejetony*. Praha: Pražská imaginace, 1993. 96 s.

MARTINEC, Ivo – TUŠKOVÁ, Jana Marie – ZIMOVÁ, Ludmila. *Mluvnice. Učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009. 264 s.

MRAVCOVÁ, Marie. Komentář. In NERUDA, Jan (VANĚK, Václav ed.). *Arabesky / Povídky malostranské*. Brno: Host, 2012, s. 423–474.

NERUDA, Jan (HAMAN, Aleš ed.). *Povídky malostranské*. Praha: ARSCI, 2004. 288 s.

NEZKUSIL, Vladimír. *Čítanka české a světové literatury pro 3. ročník středních škol*. Praha: Fortuna, 2003. 264 s.

OLBRACHT, Ivan. *Anna proletářka*. Praha: Svoboda, 1948. 297 s.

POLÁŠKOVÁ, Taťána a kol. *Literatura pro 2. ročník středních škol. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2009. 152 s.

POLÁŠKOVÁ, Taťána a kol. *Literatura pro 2. ročník středních škol. Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2009. 156 s.

RYSOVÁ, Květa. Propojení jazyka, slohu a literatury ve výuce českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 2007–2008, roč. 58, č. 3, s. 137–142.

SKOVAJSA, Ondřej. Vykači a onkači. *Lidové noviny*, 2007, roč. 20, 31. 3. 2007.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav – KRČMÁŘOVÁ, Markéta – POLČÁKOVÁ, Jana. *Metodická příručka Český jazyk a literatura. Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2020. 89 s.  
<https://hledej.npicr.cz/sypo/603f89b7cbb9f34e231d91d2/>

ŠTÍCHA, František a kol. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia, 2013. 976 s.

Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (osmiletého, šestiletého) zpracovaný podle RVP G. Klatovy: Gymnázium Jaroslava Vrchlického, 2020. 457 s. Dostupné z <https://www.klatovynet.cz/gymkt/svp.asp>.



TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika. Generace, fenomény, životopisy*. Brno – Praha: Host, 2007. 446 s.

VANĚK, Václav. Ediční poznámka. In NERUDA, Jan (VANĚK, Václav ed.). *Arabesky / Povídky malostranské*, Brno: Host, 2012, s. 475–493.

VYKYPĚL, Bohumil. Michael Betsch: Diskontinuität und Tradition im System der tschechischen Anredepronomen (1700–1850). *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. A 2000, roč. 48, s. 196–200.

## 2.3 Karel Čapek, publicistický funkční styl a syntax <sup>27</sup>

Předmět český jazyk a literatura (ČJL) má ze všech předmětů co do rozvrhování a strukturování učiva nejspecifičtější pozici. Vezmeme-li za příklad učivo definované ve Školním vzdělávacím programu (ŠVP) klatovského gymnázia, jenž koresponduje s celostátním Rámcovým vzdělávacím programem (RVP), pro 3. ročník čtyřletého gymnázia a septimu víceletého gymnázia, zjistíme, že po celý školní rok by studenti měli zvládnout mluvnické učivo větné skladby, teorii i praktické osvojení funkčního stylu umělecké literatury, řečnického, esejistického a publicistického a seznámit se s vývojem české a světové literatury od konce 19. století do konce 2. světové války a čtenářsky „zakusit“ díla kanonických autorů (jež definuje např. celostátní Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky a školní seznam četby k ústní části státní maturity z ČJL), mj. i Karla Čapka (ŠVP 2020, s. 35–39).

3. ročník		
jazyková komunikace		literární komunikace
<b>skladba</b>	<b>publicistický styl;</b> umělecký styl; řečnický styl; esejistický styl	literární druhy a žánry související s literaturou 1. poloviny 20. století; struktura literárního díla, text a intertextovost; literární interpretace a způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl; vyjadřování zážitků z literárních děl; česká literatura na přelomu 19. a 20. století; světová literatura před 1. světovou válkou; odraz 1. světové války v literatuře; světová literatura v letech 1918–1939; <b>česká literatura v letech 1918–1939;</b> druhá světová válka v literatuře

V běžné praxi učitelů (základních i) středních škol je předmět ČJL i přes manifestování komplexní integrity rozvrhován nejčastěji do trojích „samostatných

---

<sup>27</sup> Upravená verze byla v době odevzdání v recenzním řízení pro časopis Český jazyk a literatura. Případová studie vznikla s podporou grantové soutěže GRAK21 na FPE ZČU v Plzni (GRAK-2021-DS-510). Autor dotyčné instituci srdečně děkuje.

vyučovacích hodin“ (Hradilová 2016, s. 41–44), v nichž se učitel se žáky zaobírá učivem v lineárně-paralelním sledu. Jinými a nadsazenými, ne však nepravdivými slovy: kurikulum (učivo a jeho osvojování) formálně unitárního předmětu je parcelováno do tří prakticky samostatných předmětů, jež pojí pouze osoba učitele a výsledná známka na vysvědčení. „Tradiční“ vyučování ČJL dosud nepřijalo v plné míře české strukturalistické myšlení, jež dalo zejména v teoretických a prakticky stylistických studiích Jana Mukařovského interpretační metodu, opřenou o analýzu a interpretaci jazykového materiálu uměleckých textů. Naději na integraci jednotlivých složek ČJL vzbudilo zavedení státní maturity, především její ústní část, jež spočívá ve funkčně-strukturním rozboru plánu tematického, kompozičního a jazykového textu uměleckého a neuměleckého; podklady pracovní skupiny pro literární komunikaci k připravované revizi RVP pro gymnázia a střední školy však předpokládají – kvůli nepochopení užitečnosti funkčně-strukturního přístupu k textům a komunikaci – odklon od této konvergence čili integrace (Koubek 2019, s. 62). Nesouhlasíme ani s názorem, jenž zazněl v druhé vlně „dvojjediné“ diskuse zvané „Jeden, nebo dva předměty“ pro rozdělení ČJL, že jazyk je sice vyjadřovacím prostředkem literárního díla a zpětně je ovlivňován literární tvorbou, ale že zaobírání se těmito vazbami přísluší spíše školám vysokým než školám nižšího stupně (Knetl 2002–2003, s. 235). Středoškolské učivo ale nemá být v rozporu s vědeckým diskursem, nýbrž jeho didakticky transformovanou verzí, stačí skromný náznak „vědeckého“ zkoumání; gymnázia stále mají být „malými univerzitami“, protože připravují rozvíjením kritického myšlení své absolventy na vysokoškolské studium a následně vysoce kvalifikované profese, bez nichž se žádná vyspělá společnost neobejde. Byl to strukturalismus, pěstovaný na českých vědeckých a univerzitních pracovištích odborníky se zkušenostmi středoškolských učitelů (včetně Jana Mukařovského), jenž přesvědčivě odhalil mj. zákonitosti výstavby textu; rozrušil primitivní chápání dichotomie obsahu („o čem to je“) a formy („jak je to uděláno“), jež ubližuje zejména interpretaci epiky v próze, degradované často v pouhé převyprávění děje (Mukařovský 2007 [2. pol. 40. let], s. 503).

Domníváme se, vycházejíce ze strukturalistických východisek, že je možné a pro středoškolskou výuku užitečné, integrovat jazykovou, slohově-komunikační a literární složku ČJL do modelu, jež bychom chtěli představit, také gymnazijním vyučujícím ČJL, a sice na příkladu učiva díla Karla Čapka, publicistického funkčního stylu a větné skladby, jež se stýká v ŠVP klatovského gymnázia ve 3. ročníku, resp. septimě vyššího gymnázia.

### 2.3.1 Příklad integrace slohové a literární výchovy

Čapkovu dílu je věnováno ve škole obvykle více vyučovacích hodin než jiným autorům, protože je umisťováno nejen domácími literárními vědci do centra kánonu české literatury. V Čapkově rozmanitém slovesném díle zaujímá specifické místo román *Válka s Mloky*, jenž pronikl do sylabů vědecko-fantastické literatury anglosaských univerzit (Komberec 2018, s. 77). Žánrová klasifikace tohoto díla není ovšem jednoznačná: vedle románu utopického a dystopického (antiutopického) či protiválečného je možné – s ohledem na komplexní komunikační situaci geneze díla a jeho tvar – uvažovat o tzv. románu-fejetonu.

Román *Válka s Mloky* se skládá ze tří částí (kniha), přičemž čítankové výňatky jsou vybírány především z třetí části (Komberec 2018, s. 78–83), v níž vrcholí varování před blížící se katastrofou pro lidskou civilizaci, již má nahradit technicky vyspělejší civilizace mločí. Při integraci učiva, jak jsme ji vysvětlili výše, se didakticky nosnější zdá 2. kniha, např. tyto dvě ukázky z ní:

Dějiny Mloků se tedy od začátku vyznačují tím, že byly dobře a racionálně organisovány; první, ale nikoliv jediná zásluha o to náleží Mločímu Syndikátu; budiž uznáno, že také věda, filantropie, osvěta, tisk a jiní činitelé mají nemalý podíl na úžasném rozšíření a pokroku Mloků. Nicméně byl to Mločí Syndikát, který tak říkajíc den za dnem dobýval pro Salamandry nových kontinentů a nových břehů, i když musel překonávat mnohé překážky, brzdící tuto expansi<sup>4)</sup>.

<sup>4)</sup> O takových překážkách svědčí na příklad tato zpráva, vystřižená z novin bez data:

**Anglie se uzavírá Mlokům?**  
(Reuter.) Na dotaz člena dolní sněmovny, Mr. J. Leedse, odpověděl dnes Sir Samuel Mandeville, že vláda Jeho Veličenstva uzavřela kanál Suezský pro veškeré transporty Mloků; dále že nehodlá připustit, aby jediný Mlok byl zaměstnán na pobřeží nebo ve svrchovaných vodách britských ostrovů. Důvodem k těmto opatřením, prohlásil Sir Samuel, je jednak bezpečnost britských břehů, jednak platnost starých zákonů a smluv o potírání obchodu s otroky.  
Na dotaz člena parlamentu, Mr. B. Russela, sdělil Sir Samuel, že toto stanovisko se ovšem netýká britských dominií a kolonií.

[...]

Po pravdě řečeno, bylo dost lidí, kteří přímo varovali před zaváděním Mloků; ale to se děje odjakživa, že se každá novota a každý pokrok setkávají s odporem a nedůvěrou; bylo tomu tak u továrních strojů a opakovalo se to s Mloky. Na jiných místech se vyskytla nedorozumění jiného druhu<sup>7)</sup>, ale díky vydatné pomoci světového tisku, který správně ocenil jak obrovské možnosti obchodu s Mloky, tak výnosnou a velkorysou inserci, která s ním byla spojena, bylo instalování Salamandrů ve všech částech světa vítáno namnoze se živým zájmem, ano i s nadšením.

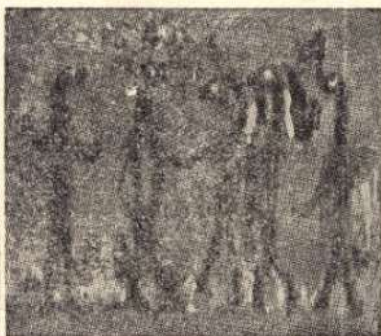
---

<sup>7)</sup> Srov. pozoruhodný dokument ze sbírky pana Povondry:

## MLOCI ZACHRAŇUJÍ život 36 tonoucích

(Od našeho zvl. zpravodaje.)

Madras, 3. dubna. Ve zdejší přístavu narazil parník Indian Star na člun, převážející asi čtyřicet domo-

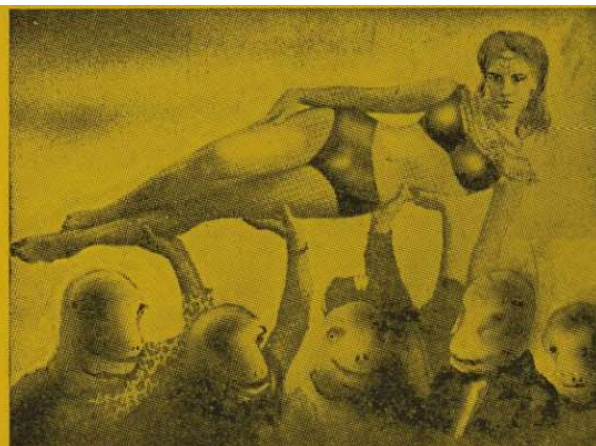


Záchranné mužstvo Mloků.

rodců, který se ihned potopil. Dříve, než bylo možno vypravit policejní barkasu, přichvátali na pomoc Mloci pracující na odklizení bahna z přístavu a dopravili na břeh třicet šest tonoucích. Jeden Salamandr sám vytáhl z vody

tři ženy a dvě děti. Odměnou za tento statečný čin dostali Mloci písemné poděkování od místních autorit v nepromokavém pouzdře.

Naproti tomu domorodé obyvatelstvo je krajně pobouřeno tím, že Mlokům bylo dovoleno dotknouti se tonoucích osob vyšších kast. Považuje totiž Mloky za nečisté a nedotknutelné. V přístavu se srotilo několik tisíc domorodců, domáhajících se toho, aby Mloci byli z přístavu vykázáni. Policie však udržuje pořádek; byli toliko tři zabití, a sto dvacet zatčených. K desáté hodině večer byl obnoven klid. Salamandři pracují dál.



## MLOCI ZACHRAŇUJÍ 36 TONOUČÍCH

(Od našeho zvl. zpravodaje.)

Madras 3. dubna

Ve zdejší přístavu narazil parník Indian Star na člun, převážející asi čtyřicet domorodců, který se ihned potopil. Dříve než bylo možno vypravit policejní barkasu, přichvátali na pomoc Mloci pracující na odklizení bahna z přístavu a dopravili na břeh třicet šest tonoucích. Jeden Salamandr sám vytáhl z vody

tři ženy a dvě děti. Odměnou za tento statečný čin dostali Mloci písemné poděkování od místních autorit v nepromokavém pouzdře.

Naproti tomu domorodé obyvatelstvo je krajně pobouřeno tím, že Mlokům bylo dovoleno dotknouti se tonoucích osob vyšších kast. Považuje totiž Mloky za

nečisté a nedotknutelné. V přístavu se srotilo několik tisíc domorodců, domáhajících se toho, aby Mloci byli z přístavu vykázáni. Policie však udržuje pořádek; byli toliko tři zabití a sto dvacet zatčených.

K desáté hodině večer byl obnoven klid. Salamandři pracují dál.

Syžet, vykládající postupné rozšiřování mločích druhu, je dokladován v poznámkách pod čarou několika novinovými články (v obou případech novinovými zprávami), jež si z novin vystříhal jejich pilný čtenář pan Povondra z ješitnosti, že právě on stojí u počátku přeměny světa (jako vrátný vpustil van Tocha, objevitele Mloků, k panu Bondymu, řediteli Mločích Syndikátu). Dokumenty jsou odlišeny od hlavního textu také rozdílným fontem a rozdílnou velikostí písma, barevnou plochou textu a existencí ikonografického materiálu.

Obě zprávy, aniž by byly datovány, prozrazují chronologické zachycení děje a kauzální řetězení jednotlivých událostí. První novinová zpráva experimentuje se žánrovými pravidly. Při prvním významovém čtení se zdá, že významová závažnost nových informací – podle schématu tzv. obrácené pyramidy (Čechová – Krčmová – Minářová 2008, s. 264) – od prvního odstavce (britský zákaz dovozu Mloků z bezpečnostních a právních důvodů) do odstavce druhého (upřesnění působnosti zákazu výhradně na Velkou Británii, nikoliv na její závislá území) klesá. Druhá zpráva však informuje o důsledcích rozhodnutí britské vlády (zachyceného v první zprávě) pro Indii, britskou kolonii. První větší konflikt lidí s Mloky je eufemisticky líčen jako

nedorozumění, zaviněné rasistickým kastovníctvím indických „domorodců“, a vyznívá ještě pro Mloky pozitivně.

Hodnověrnost druhé zprávy by mohla být posílena uvedením autorství článku nebo vizuálním materiálem, doprovázejícím psané slovo. Autorství je sice přiřčeno „zvláštnímu zpravodaji“, ale ten jmenován není. Většina vydání *Války s Mloky* přikládá do novinové zprávy nevýraznou fotografii z Čapkova prvního vydání; zajímavější se zdá vydání z roku 1965, jež kongeniálně ilustroval Theodor Rotrekl. Z momentní fotografie zachycující záchranné mužstvo Mloků se stává umělá stylizace záchrany spoře oděné mladé Indky v nepřirozené (až prkenné) prostorové konstelaci se svými zachránci, přičemž není nemožné si všimnout výrazného erotického podtextu, líbivé a vtíravé strategie reklamy, která problematizuje objektivnost a věrohodnost žánru zprávy, jehož funkcí je podat informaci nezaujatou a co nejúplnější. Tuto interpretaci mediálního sdělení posvěcuje i explicitnost sdělení v hlavním syžetu románu, že veřejné mínění v mločí otázce ovlivnil především „světový tisk“.

Druhá kniha románu *Válka s Mloky* je ze všech tří jeho částí nejzřetelněji tvarována jako montáž a zároveň jako „učebnice žánrů funkčního stylu publicistického“ (novinové zprávy, oznámení, fejetonu, reportáže, interview, ankety, populárně-vědeckého článku, reklamy ad.) a dalších útvarů, s publicistikou se v jistých komunikačních situacích stýkajících (vědecké studie, zprávy o experimentu, politického manifestu, proslovu aj.), včetně jejich parodií a pastišů (napodobenin stylu jiného díla).

Forma románu tu zřetelně souzní s jeho obsahem. Letmá, pasivní a nekritická recepce zpráv zprostředkovaných masovými médii, k níž vede „každodenní návyk na ustálené novinové formy“ (Mravcová 1989, s. 303), může mít pro jednotlivce, ba i pro lidstvo katastrofické dopady. Citlivě se zachází s interpretací druhé knihy *Války s Mloky* v *Příručce k výuce literatury na střední škole* (Lippmann 2004, s. 93): „Svět jako by byl spíše tím, co o něm lidem sdělí prostředky masové komunikace.“ Dnes se více než kdy jindy mluví kvůli rostoucí intenzitě ovlivňování veřejného mínění sociálními sítěmi a internetem prostřednictvím fake news a hoaxů o nesmiřitelné polarizaci společnosti a hrozbách občanských válek – předtucha občanské války mezi Mloky zachrání tehdy lidstvo před úplnou katastrofou. Není nezajímavé, že módní výraz hoax, označující záměrně vymyšlenou dezinformaci poplašného charakteru, se vyskytuje v původním významu podvrh právě v románu *Válka s Mloky* (Čapek 1953, s. 75; 1965, s. 77).

*Válka s Mloky* (česp. v *Lidových novinách* 1935–1936, kn. 1936) je prostřednictvím multižánrovosti a střídání vyprávěcích a tematických pásem stylizována jako noviny, včetně zdůraznění naléhavosti aktuálních událostí, jež již ve své době byly interpretovány v kontextu jiných Čapkových děl s aktuálními náměty, např. dramatu *Bílá nemoc* (1937) nebo *Matka* (1938). Avšak stručné „školské“ převyprávění děje *Války s Mloky* jako varování před válkou (např. Jiříčková a kol. 2018, s. 102) a nadto ještě „před rozšiřujícím se mezinárodním fašismem“ (Andree a kol. 2009, s. 82) nebo jako parodie pseudovědy či v postavě pana Povondry jako kritika české malosti redukuje interpretaci na podinterpretaci (Peterka 2007, s. 318).

Je např. pravda, že Chef Salamander, vůdce Mloků, je v autorově rozhovoru se sebou samým na konci románu odkryt jako člověk jména Andreas Schultze, jenž sloužil za 1. světové války v poddůstojnické hodnosti, čímž se naráží na Adolfa Hitlera, který se vyznamenal na bojištích téže války a jehož otec se původně jmenoval Schicklgruber (odtud totožné iniciály s fiktivní postavou) (Opelík 2007, s. 168). Ovšem v interpretaci díla je nosnější spíše než ztotožnění fiktivní postavy s postavou psychofyzickou (historickou) sledovat nastolování mločí agendy v masmédiích, jehož zplanělým produktem je i autoritářský mločí Vůdce.

Druhá kniha románu je tvořena asi ze dvou třetin novinovými výstřížky pana Povondry, ale ve třetí knize „mimoepických citací“ ubývá, čímž se závěrečná kniha s tou první, kde se začínají objevovat, sblíží a vytváří s ní specifický kompoziční rámec (Hausenblas 1996, s. 76). Mlokům se dostává ve 2. polovině 1. knihy a zejména ve 2. knize prostřednictvím rozličných publicistických útvarů u publika široké publicity, s níž rostou, rozmnožují se, zaplavují, budují a nakonec bourají lidský svět. Ve 3. knize Mlokům publicity v novinách ubývá, protože Mloci jsou již lidskými masmédií „hotoví“ a své „lidské“ objevitele a tvůrce nahrazují – přebírají od lidí jiný, technicky vyspělejší, hromadný masový prostředek, a sice rádio, jež zneužívají k šíření myšlenek, polopravd a ultimát rychleji a účinněji, než činili lidé s tištěnými novinami. Veřejné komunikáty Chefa Salamandera jsou nesené na (rozhlasové) vlně totalitární ideologie, ohrožující samu podstatu lidské civilizace. Karel Čapek tak tematizuje obsah a rozsah persvazivní funkce ve funkčním stylu publicistickém, který se mocností persvaze na úkor funkce sdělovací, vzdělávací či zábavné může bez výraznějšího povšimnutí společnosti „zvrhnout“ v plané řečnění, čehož jsme bohužel v současné mediální džungli často svědky a oběťmi zároveň.

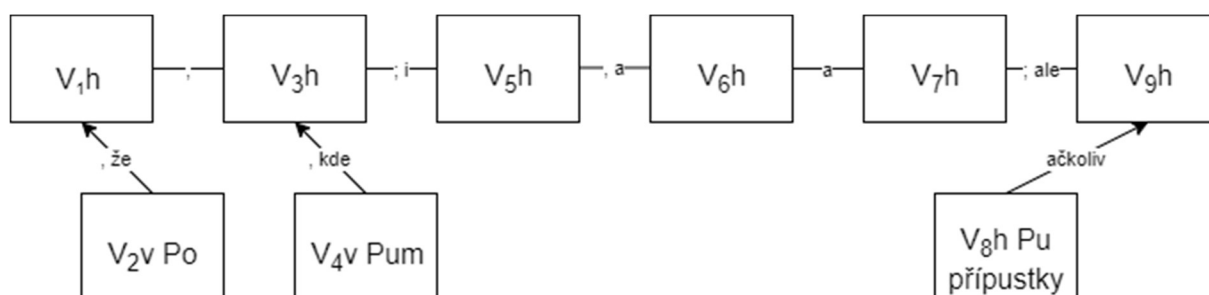
### 2.3.2 Příklad integrace jazykové a literární výchovy

Karel Čapek z pozice redaktora *Lidových novin* oživil publicistický sloh nejen rafinovanou reflexí novinářské praxe, nýbrž i svou větou (Mukařovský 2007 [1945], s. 496).

Jeden ze svých cestopisných fejetonů v souboru *Anglické listy* (čsp. v *Lidových novinách* a kn. 1924) Karel Čapek uvedl větnou konstrukci:

Aby se neřeklo, že jsou jezera jenom ve Skotsku, jsou také v Anglii, kde mají vykázán hnedle celý distrikt; i je tam Dewent Water a jezero Bassenthwaite, Wast Water a Thirlmerské jezero a Grasmerské jezero a Windermerské jezero a Ullswater a mnoho jiných, a zde žili jezerní básníci, a Wordsworth tu má hrobeček v Grasmere vedle pěkného starého kostýlku s dubovým stropem v údolí kudrnatých stromů; ale ačkoliv je tato věta tak dlouhá, neobsáhla všechny rozkoše líbezné krajiny jezerní. (Čapek 1960, s. 138; Kožmín 1990, s. 93–94).

Tradičním algoritmem toto souvětí nejdříve analyzujeme (určíme počet vět, rozlišíme věty hlavní od vět vedlejších) a následně graficky znázorníme:



Zjistíme, že jde o složité souvětí o 9 větách (6 hlavních a 3 vedlejších), členěné středníky do tří logicko-sémantických dílů (Kožmín 1990, s. 20–21 tento typ větné konstrukce připodobňuje „trojdílné katedrále s nejvyšším klenutím“).

V 1. významové části je opět s ohledem na čtenářskou perspektivu (Aby se neřeklo, že [...]) uvedeno téma fejetonu aluzí na předchozí fejeton o skotských jezerech, čímž se zajišťuje koheze jednotlivých textů uvnitř jednoho literárního díla, ale především připravuje čtenáře – poukazem na správný region pojmenovaný právě po tomto typu přírodní nádrže – na deskriptivní jádro souvětí, tj. 2. významovou část souvětí.



Tu tvoří výčet kulturních, tj. přírodních a historických, bodů tzv. místa paměti Jezerní oblasti (Lake District), rozdělených do tří vět hlavních v poměrech souřadných, stejně jako uvnitř každé věty jsou několikanásobné členy usouvztažněny tímž významovým poměrem. Myšlenky se neřadí podle složitějších logicko-racionálních syntaktických vztahů hypotaxe (nadřizenosti a podřizenosti), nýbrž asociativně tak, jak jsou vybavovány, tj. paratakticky, za sebou (názvy jezer → skupina jezerních básníků → nejznámějších z nich: William Wordsworth) a vedle sebe podle prostorového rozložení (věty jsou zaplněny názvy jezer, jako by čtenář těkal očima po mapě Jezerní oblasti). Parataxi se porozumění dlouhým větným konstrukcím nekomplikuje a navíc se dociluje snahy zvládnout prostor, doménu vlastní výtvarnému umění (o tom více Doležel in Doležel – Kuchař 1961, s. 53–61). Čapkova syntax je výrazně parataktická, vytvořená hromaděním vět hlavních, co do významové důležitosti – bez složitější hierarchie podřizenosti a nadřizenosti – rovnoprávných, čímž se jednotlivé významy mohou snadno pohybovat v rámci odstavce i přes jeho hranici. Karel Čapek tak vytvořil větnou konstrukci pružnou a srozumitelnou svým přehledným vyjádřením (Mukařovský 2007 [1939a]; 2007 [1939b]). Knižnost, až archaičnost komunikátů Karel Čapek systémově omezoval ve prospěch mluvenosti; svým textům, především v jazykové rovině lexikální a syntaktické „vnucoval“ vrstvu „běžně mluvené řeči“ (Mukařovský 2007 [1936]; Těšitelová 1990; Opelík 2007), spisovně hovorové i v jistém ohledu i útvaru, jež označujeme za obecnou češtinu (Sgall – Hronek 1992, s. 117). Čapkovo stanovisko mluvenosti souznělo s dodnes platným stylistickým imperativem strukturalisty Viléma Mathesia, že „není dobrý sloh, který se špatně čte nahlas.“ (Mathesius 1942, s. 80). Čapek tak učil myslet v jazyce, jímž má být mluveno (Opelík 2007, s. 17–18), tj. syntaxí mluvenostní, přednostně parataktickou.

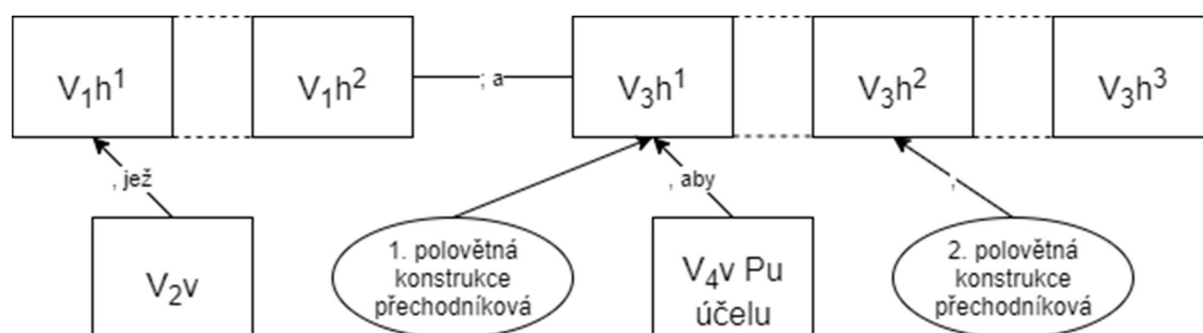
3. část souvětí pointuje a završuje význam sdělení. Souřadící spojkou odporovací *ale* a zároveň podřadící spojkou přípustkovou *ačkoliv* se reflektuje formálně-obsahový paradox záměru sdělení: zachytit všechny rozkoše Jezerní oblasti do jedné „věty“ je syntakticky nemožné. Čapek ale nedegraduje syntax, jak správně vykládá Zdeněk Kožmín, nýbrž „**sémantizuje** samu **syntax** tím, že explicitně reflektuje možnosti syntaktických celků právě se zřetelem k charakteru samotné skutečnosti“ (1990, s. 94–95; podtrhl D. F.). Karel Čapek tu čtenáře nenuceně seznamuje s funkčně-strukturním imperativem neoddělitelnosti formy a obsahu sdělení, čímž má Čapkovo sdělení ráz hlubší, filozoficko-jazykový, jako ostatně celé jeho dílo.

Karel Čapek měl hluboké porozumění pro lingvistickou práci, zejména strukturalistů. Z pozice režiséra a dramaturga Vinohradského divadla si všiml, že jevištnímu přednesu chybí přirozenost. Z pozice překladatele moderní francouzské poezie odmítal lexikální i syntaktické prostředky, jimiž parnasistní básníci, v čele s Jaroslavem Vrchlickým, dosahovali mechanické intonační plynulosti. Z pozice redaktora Lidových novin pozoroval frázovitost a zplanělost „novinářské češtiny“; obohatil dobový publicistický funkční styl jednak tím, že jej beletrizoval (např. *Anglické listy*), a jednak tím, že syntax psaných komunikátů přiblížil syntaxi komunikátů mluvených.

Konvergence syntaxe psané s mluveností bude zřetelnější při srovnání s větou Vladislava Vančury, dalšího uměleckého reformátora české větné skladby 1. poloviny 20. století. Vezměme za příklad Vančurovu větnou konstrukci z *románu Pole orná a válečná* (kn. 1925):

Maličké dítě, jež bylo počato v prvých dnech války, mlčky a s obnaženým hnátem sedalo v prachu smetiště; smýkajíc se lezlo za ohni vojáků a nakonec, aby se opakovala půvabná legenda, na hřbetě muly, připomínajíc oslátka jen velmi zdaleka, vešlo v tábor. (Vančura 2000, s. 297).

Stejně jako v případě rozboru Čapkovy větné konstrukce postupujeme při rozboru Vančurova souvětí tímž algoritmem. Grafický rozbor souvětí bude vypadat následovně:



Ačkoliv je Vančurovo souvětí kratší, jeho srozumitelnost je problematizována složitou architekturou hypotaktických vztahů nadřazenosti a podřazenosti, což je patrné i z grafického ztvárnění. Vančurovo souvětí je souvětí složité, tvořené dvěma větami hlavními, jež jsou i po formální stránce samostatnými větnými výpověďmi, vzájemně

oddělenými středníkem, a dvěma větami vedlejšími a dvěma polovětnými konstrukcemi přechodníkovými. Podřazené věty a polovětné konstrukce, vložené mezi nadřazené věty hlavní, tyto věty hlavní fragmentarizují, čímž tříští a retardují i děj jimi nesený. Syžetové vyprávění má tak zvláštní formu, jíž se reflektuje v jakémsi vnitřním napětí znázorňované. Ovzduší bojiště 1. světové války je dokumentováno krátkými záběry na působivé obrazy apokalyptických rozměrů. Biblické patetičnosti, jež se v syžetu neustále proměňuje v tragickou grotesku, je docíleno jak biblickou motivikou věty (metaforikou a symbolikou Kristova vjezdu do Jeruzaléma), tak především stylem Bible kralické a jiných vrcholných děl humanistické literatury.

Pro vylíčení historického ovzduší Vančura „hledal usilovně vhodné typy souvětí“ (Doležel in Doležel – Kuchař 1961, s. 96–106), jež našel mj. v humanistické periodě. Pojmeme perioda se označuje složitá konstrukce souvětí, složená ze dvou částí: z předvětí a ze závětí, jež jsou od sebe odděleny dvojtečkou, popř. středníkem. Ze syntaktického sevření periodou, napodobující vysoký styl antických autorů píšících v latině, se vymaňovala českojazyčná umělecká tvorba od počátku 19. století (Vodička 1994 [1948], s. 78–110), ale u Vančury vzbudila svou neobvyklou formou pozornost a stala se tvárným prostředkem, odpovídajícím v duchu avantgardismu strukturalistickému pojetí estetické funkce uměleckého jazyka. Mukařovský charakterizuje Vančurovu větnou konstrukci jako architektonicky složitou po stránce zvukové, gramatické i významové, jež svou rozlehlostí nabývá dojmu epické šíře. Vančura zbavil humanistické periody všeho škodlivého, zejména přestavěl její slovosled (sloveso přemístil z – pro češtinu nepřírozeného – konce věty), a do její délky, resp. rozlohy se pokusil vměstnat a hierarchizovat co nejvíce dílčích významů nejrozmanitějšího repertoáru, včetně významových přeskoků a zvrátů, aniž by syntaktická soudržnost souvětí pod takovým významovým nápoem „praskla“. Vančurova větná konstrukce je složitou soustavou hypotaxe (podřizeností a nadřizeností), obsahujíc velké množství rozvitých větných členů, polovětné konstrukce infinitivní, participiální a přechodníkové, vsuvky, knižní až archaické spojky, zeugmata, citátové intertextuality atd. (Mukařovský 2006 [2. pol. 40. let], s. 47; 2007 [1934]; 2007 [1945]; 2007 [2. pol. 40. let]).

Zaobírání se rozboru autentických větných konstrukcí konkrétních uměleckých textů nemá, jak jsme se snažili prokázat, formalistní charakter, jak je někdy (často i právem) kritizováno v gramatických úlohách při rozborech uměleckých děl v didaktických testech (Koubek 2019), nýbrž má své vlastní významové opodstatnění.

Navíc syntaktická problematika nebyla v 1. polovině 20. století omezena jen na naši domácí literaturu, nýbrž měla zásadní vliv pro avantgardu světovou. Těsně před 1. světovou válkou a především po ní je syntax přetvářena, ba dokonce „bourána“ v rámci „obnovy“ jazyka. Tak kupř. futuristický básník Filippo Tommaso Marinetti (1912, 1913) chtěl „vyprostiti slova ze žaláře latinských period“ zrušením tradiční syntaxe a interpunkce, jež brání zprostředkování nejčerstvějších dojmů z revoluce, války, ztroskotání lodi, zemětřesení (Marinetti 1922, s. 11–21, 32–33). Dadaistický umělec Alberto Giacometti vyřvával za 1. světové války do oken spořádaných curyšských měšťanů zvuky, jež neměly nic společného s jazykem zkaženým politickou rétorikou vraždění a odlidštěným žurnalismem; utéci z doby pro něho a jiné značilo rozbít syntax (Steiner 2010, s. 179). Zrušení syntaktické interpunkce je zřejmé v básních Apollinairových, ale i Nezvalových atd.

Věta je nejzákladnějším, poměrně uzavřeným významovým útvarem textu – vyjadřuje logicko-syntaktické vztahy mezi větnými členy, tj. slovy, jež se zapojují do syntaxe – v případě slov ohebných – přes morfologický systém prostřednictvím koncových morfémů (koncovek); zároveň je nejvyšší gramatickou jednotkou, jež se spojuje s dalšími větami ve vyšší významové jednotky hypersyntaktické, tj. odstavce, kapitoly atd., čímž plynule ústí od jazykového plánu textu přes plán kompoziční v plán tematický (Mukařovský 2007 [1940], s. 43–44, 54–63). Cílem vyučování větné skladbě je poznat stavbu české věty i zákonitosti výstavby textu a naučit se vědomě užívat syntaktické poznatky v komunikační praxi; stylistické zvládnutí stavby textu je podmíněno zvládnutím stavby věty (Čechová – Styblík 1998, s. 137–139).

### **2.3.3 Shrnutí**

Tato studie nabízí didaktický model, jenž vidí předmět ČJL jako vnitřně integrovaný, založený na komunikační bázi. Integrace vybraného učiva 3. ročníku vyššího gymnázia je nenásilná, přirozená, nepřekrucuje vědecký diskurs ani zásady současné didaktiky a posiluje na gymnáziu stále často potlačovanou výuku jazyka a slohu. Neustále se kritizuje zformalizovaný a zmechanizovaný syntaktický rozbor (Čechová – Styblík 1998, s. 155); v diskursu 1. poloviny 20. století stála problematika syntaxe v popředí, a proto učitel se studenty může provádět i při literární výchově stylistické rozborů Čapkových větných konstrukcí, jejichž prostřednictvím lze Čapkovu dílo umělecké a publicistické hodnotně (v úctě k textu) interpretovat. Vyvarujeme se

tak jednostrannosti při stylistických rozborech, v nichž se zdůrazňuje rozbor zejména roviny lexikální, rozbor roviny morfologické je už méně častý a rozbor syntaktických jevů zůstává „popelkou“ (Staněk 1994, s. 5). Jsme si vědomi toho, že pouze rozbořením Čapkovy věty nelze postihnout Čapkovu dílo v celé jeho komplexnosti, ale „[u]čitel se nemá snažit říci o díle vše, co o něm lze říci, jsa veden zřetelem pro dílo charakteristické a přizpůsobiv se zvolenému didaktickému cíli.“ (Mukařovský 1948–1949 [1943], s. 11).

Ani komunikační přístup k textům, z nichž některé jsou staré bezmála 100 let, netrpí, protože Čapkovy texty jsou stále aktuální i tematicky, jak o tom svědčí Čapkovy tematizace masmédií ve *Válce s Mloky*. Karel Čapek si byl se zkušenostmi redaktora *Lidových novin* vědom toho, že „pro člověka dvacátého století představuje svět spíše to, co se o něm dočte a doslechne z prostředků masového sdělování, než to, co zná z přímé zkušenosti“ (Mravcová 1989, s. 303), což o to více platí pro člověka dvacátého prvního století. Tento experimentální román vycházel v *Lidových novinách* na pokračování jako jiná, dnes již klasická díla české literatury: Čapkovy cestopisné fejetony (např. *Anglické listy*), *Povídky z jedné a druhé kapsy*, romány *Krakatit*, *Hordubal*, *Povětroň*, *Obyčejný život*, Bassův román *Klapzubova jedenáctka*, bajka Rudolfa Těsnohlídka *Liška Bystrouška* a mnoho dalších. Čtenářskou oblibu získali ze „spisovatelů“ Lidovek ještě soudničkami a fejetony Karel Poláček nebo Jan Drda, kteří s ostatními „spisovateli novin“ tvoří tzv. **školu Lidových novin**. Sice tento pojem užil poprvé Eduard Bass již v nekrologu Karla Čapka (Opelík 2016, s. 109–204), ale dosud bohužel nezdolal v pedagogické praxi, ač výstižně zastřešuje poetiku předních českých spisovatelů 1. poloviny 20. století zakotvením geneze jejich tvorby do komunikační situace, již utvářelo novinářské prostředí. Zarážející je také tendence nezařazovat publicistické texty těchto autorů, Karla Čapka nevyjímaje, do nejnovějších čítanek literární výchovy (Komberec 2018, s. 95–96). Tím vzniká umělá přehrada mezi funkčními styly. Karel Čapek „svou publicistiku beletrizoval a beletrii naopak vtisknul publicistický ráz“ (Poláček 2003, s. 79). Na *Válce s Mloky* lze také manifestovat „otevřenost“ funkčního stylu umělecké literatury, jež je s to i do textového rámce jednoho díla vplest útvary jiných funkčních stylů (Peterka 2001, s. 128).

Stranou jsme ponechali jiný průsečík jazykové, slohově-komunikační a literární složky, jenž se přirozeně nabízí, a sice učivo o pásmu vypravěče a pásmu postav a jejich překrývání a prolínání (polopřímá řeč, nevlastní / neznačená přímá řeč) jako modernizačních postupů české a světové prózy od 1. poloviny 20. století (více o tom

Adam, 2003). V didaktikách a učebnicích českého jazyka a slohu je dané učivo charakterizováno jako průnikové s literární výchovou, přičemž výňatek často z děl bratří Čapků tento fakt dokresluje (Čechová – Styblík 1998, s. 154; Staněk 1994, s. 109; Kostečka 1993, s. 119–125; Hoffmannová in Hoffmannová – Hoffmann 2008, s. 178), avšak obráceně, tj. interpretovat Čapkův text prostřednictvím tohoto (hyper)syntaktického jevu, již běžné není. Spojité nádoby se v studentově mysli spojit nemusí; kvalita komunikace čtenáře s textem tím může být opět výrazně ochuzena.

## Seznam literatury

- ADAM, Robert. Formy podání řeči. *Slovo a slovesnost* 2003, roč. 64, č. 2, s. 119–128.
- ANDREE, Lukáš. *Literatura pro 3. ročník středních škol. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2009. 159 s.
- ČAPEK, Karel. *Italské listy. Anglické listy. Výlet do Španěl. Obrázky z Holandska*. Praha: Československý spisovatel, 1960. 417 s.
- ČAPEK, Karel. *Válka s Mloky*. Praha: Československý spisovatel, 1953. 274 s.
- ČAPEK, Karel. *Válka s Mloky*. Praha: SNKLU, 1965. 250 s.
- ČECHOVÁ, Marie – KRČMOVÁ, Marie – MINÁŘOVÁ, Eva. *Současná stylistika*. Praha: NLN, 2008. 381 s.
- ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vladimír. *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. 264 s.
- ČECHOVÁ, Marie a kol. *Komplexní jazykové rozbory*. Praha: SPN, 1992. 325 s.
- DOLEŽEL, Lubomír – KUCHAR, Jaroslav (eds.). *Knížka o jazyce a stylu soudobé literatury*. Praha: Orbis, 1961. 202 s.
- FRANTA, David. Transpozice slovesné osoby, zvl. onkání a onikání na příkladu české literatury 19. století jako didaktický problém. *Jazyk – literatura – komunikace*, 2018, roč. 7, č. 2, s. 115–124.
- FRANTA, David. Model integrované výuky předmětu český jazyk a literatura. Praxe z klatovského gymnázia. In ČECHOVÁ, Marie – SPĚVÁČKOVÁ, Martina (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021, s. 296–313.
- HAMAN, Aleš. K souřadnicím Čapkova díla [1990]. In HAMAN, Aleš. *Východiska a výhledy*. Praha: Torst, 2002, s. 265–283.

- HAUSENBLAS, Karel. Utváření stylu v textu. In HAUSENBLAS, Karel. *Od tvaru k smyslu textu. Stylistické reflexe a interpretace*. Praha: FF UK, 1996, s. 71–79.
- HOFFMANNOVÁ, Jana. Lingvistický a umělecký text (mezi Tezemi PLK a současností). *Slovo a slovesnost*, 1991, roč. 52, č. 3, s. 221–228.
- HOFFMANNOVÁ, Jana – HOFFMANN, Bohuslav. *Český jazyk, česká a světová literatura*. Nitra: Enigma, 2008. 589 s.
- HRADILOVÁ Darina. Několik poznámek k tomu, co žáci postrádají na výuce českého jazyka. *Didaktické studie*, 2016, roč. 8, č. 2, s. 38–51.
- CHROMÝ, Jan – LEHEČKOVÁ, Eva (eds). *Rozpravy s českými lingvisty, část II*. Praha: Akropolis, 2009. 344 s.
- CHROMÝ, Jan – LEHEČKOVÁ, Eva (eds). *Rozpravy s českými lingvisty, část III*. Praha: Akropolis, 2010. 352 s.
- JIŘIČKOVÁ, Eva a kol. *Nová literatura 3. Učebnice pro 3. ročník středních škol a gymnázií*. Praha: Taktik, 2018. 120 s.
- KNETL, Miloš. Usiluje Jiří Kostečka o oslabení literatury ve výuce?. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 5, s. 231–237.
- KOMBEREC, Filip. *Co už tu zbývá z Karla Čapka? Nad autorovým dílem v kontextu středoškolského vzdělávání*. Praha: Cherm, 2018. 248 s.
- KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak*. Jinočany: H & H, 1993. 229 s.
- KOUBEK, Petr. *Podkladová studie. Literární výchova a literární komunikace*. Praha: NÚV, 2019. 115 s. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/3633/> [6. 5. 2021].
- KOŽMÍN, Zdeněk. *Zvětšeniny ze stylu bratří Čapků*. Brno: Blok, 1989. 262 s.
- LIPPMANN, Karel. *Příručka k výuce literatury na střední škole. III. díl. České* Budějovice: Biskupské gymnázium J. N. Neumanna, 2004. 279 s.
- O interpretaci. Otázky Jiřího Holého pro Zdeňka Kožmína. *Česká literatura*, 1994, roč. 42, č. 3, s. 311–317.
- MATHESIUS, Vilém. Řeč a sloh. In HAVRÁNEK, Bohuslav – MUKAŘOVSKÝ, Jan. (eds.). *Čtení o jazyce a poesii*. Praha: Družstevní práce v Praze, 1942, s. 11–102.
- MRAVCOVÁ, Marie. Karel Čapek: Válka s Mloky (1936). In ZEMAN, Milan a kol. *Rozumět literatuře 1. Interpretace základních děl české literatury*. Praha: SPN, 1989, s. 297–307.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan (SVOZIL, Bohumil ed.). *Vančurův vypravěč*. Praha: Akropolis, 2006 [2. pol. 40. let 20. st.]. 80 s.

- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Několik poznámek k novému románu VI. Vančury [1934]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 481–489.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Francouzská poezie Karla Čapka [1936]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 300–304.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Próza K. Čapka jako lyrická melodie a dialog [1939a]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 433–450.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Významová výstavba a kompoziční osnova epiky Karla Čapka [1939b]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 451–480.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. O jazyce básnickém [1940]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 16–70.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Poetika jako základ literární výchovy na střední škole (dnes gymnasiu). *Štěpnice*, 1948–1949, roč. 2, č. 1, s. 6–12; č. 6–7, s. 97–103. [= *Střední škola*, 1943, roč. 23 (50), č. 5, s. 205–215.]
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Řeč při tryzně [1945]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 490–502.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Vančurovská prolegomena [2. pol. 40. let 20. st.]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 503–553.
- OPELÍK, Jiří. Zdroje jazyka Karla Čapka. Poznámky nelingvistovy. In ČERMÁK, František (ed.). *Slovník Karla Čapka*. Praha: NLN – Ústav českého národního korpusu, 2007, s. 12–18.
- OPELÍK, Jiří. *Uklizený stůl aneb Moje druhá knížka o Karlu Čapkovi a opět s jedním přívažkem o Josefovi*. Praha: Torst, 2016. 216 s.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: UK, 2001. 287 s.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. 345 s.
- POLÁČEK, Jiří. Novinář Karel Čapek. In POLÁČEK, Jiří. *Tvorba a recepce. Studie o meziválečné české literatuře*. Brno: MU, 2003, s. 76–87.
- SGALL, Petr – HRONEK, Jiří. *Čeština bez příkras*. Jinočany: H & H, 1992. 181 s.



STANĚK, Vladimír. *Praktická stylistika*. Praha: Fortuna, 1994. 132 s.

*Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (osmiletého, šestiletého) zpracovaný podle RVP G*. Klatovy: Gymnázium Jaroslava Vrchlického, 2020. 457 s. Dostupné z <https://www.klatovynet.cz/gymkt/svp.asp> [6. 5. 2021].

TĚŠITELOVÁ, Marie. Karel Čapek a jazyk. *Slovo a slovesnost*, 1990, roč. 51, č. 3, s. 192–200.

VANČURA, Vladislav (VÍŠKOVÁ, Jarmila ed.). *Amazonský proud. Pekař Jan Marhoul. Pole orná a válečná. Poslední soud*. Praha: NLN, 2000. 478 s.

## 3. Dotazníkové šetření

### 3.1 Dotazníkové šetření určené absolventům klatovského gymnázia

#### 3.1.1 Charakteristika tříd

Ve školním roce 2017/2018 maturovaly dvě třídy, jež vyučoval češtině autor této kvalifikační práce po dobu tří let, tj. od 2. do 4. ročníku čtyřletého gymnázia a odpovídajících ročníků víceletého gymnázia.

Třidu Ok-B (V8.B) navštěvovalo v maturitním ročníku celkem 28 žáků, z toho 13 chlapců a 15 dívek. Třída měla vynikající vedení třídního vyučujícího (aprobace anglický jazyk – ruský jazyk – dějepis). Studenti se povětšinou aktivně účastnili vyučování ČJL, respektovali – s výtkami – model integrované výuky, plnili zadané úkoly. V jejich řadách byly objeveny „češtinářské“ talenty – účastnice celostátního kola Olympiády v českém jazyce, účastníci různých slohových soutěží (Daniel, Evropa ve škole, Lidice pro 21. století, Komenský a my), ale i soutěží zcela odlišného charakteru (olympiád a soutěží matematických, fyzikálních, IT, biologických, SOČ aj.). Maturitní výsledky z předmětu ČJL odpovídaly celostátnímu průměru maturitních výsledků z téhož předmětu pro gymnazijní třídy.

Paralelní třída čtyřletého studia 4.A byla zaměřena sportovně, proto měli mnozí studující různé úlevy formou individuálních vzdělávacích plánů. Třída se skládala z 31 žáků, z toho bylo 14 chlapců a 17 dívek. Třídní učitel (aprobace tělesná výchova – základy společenských věd) svěřený kolektiv zvládal s vypětím všech sil; třída byla neustále stíhána kázeňskými opatřeními, se svým průměrným školním prospěchem se ve srovnání s jinými třídami na klatovském gymnáziu pravidelně ocitla na chvostu. Úspěchů dosahovali tito žáci zejména ve sportu; integrovaný model ČJL si z nich osvojil málokdo, vyučování v této podobě bylo pro svou náročnost často ze strany studujících bojkotováno. Maturitní výsledky této třídy z předmětu ČJL se ocitly pod celostátním průměrem gymnazijních tříd na úrovni středních odborných škol.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Maturanti této třídy bohužel neobstáli v mnoha maturitních předmětech. Vedením klatovského gymnázia bylo následně rozhodnuto, že sportovní třídy do čtyřletého studia již nebudou nabírány – poslední sportovní třída odmaturovala ve školním roce 2020/2021.

Ve školním roce 2018/2019 maturovaly opět dvě třídy, jež vyučoval češtině autor této kvalifikační práce čtyři roky, tj. od 1. do 4. ročníku čtyřletého gymnázia.

Třída 4.A byla vybrána jako předchozí třída téhož označení přednostně z řad aktivních sportovců; rovněž u mnoha z nich byly tolerovány úlevy, bohužel u mnoha z nich míra sportovního nasazení neodpovídala míře úlev poskytnutých školou. Jejich třídní učitel (s aprobací tělesná výchova – zeměpis) nezvládal svoji roli, ve 2. ročníku zasahoval nevybíravě do vyučování ČJL a opakovaně odmítal (z pozice neaprobovaného češtináře) model integrované výuky ČJL. Situace se ovšem v dalším ročníku zklidnila, studenti pochopili fungování modelu, snažili se poměrně aktivně růst v kvalifikované komunikanty v hodinách ČJL. V průměrném hodnocení písemných prací společné části maturitní zkoušky dopadla tato třída i v porovnání s osmi- nebo šestiletou třídou nejlépe.

„Nesportovní“ pandán k třídě 4.A tvořila třída 4.B, jež měla celkem 24 žáků, 5 chlapců a 19 dívek. Třídní učitelka (aprobace matematika – fyzika) vedla svěřený kolektiv zodpovědně, přísně i laskavě zároveň. Při vyučování ČJL byla v této třídě vždy příjemná a dělná atmosféra, studenti se aktivně účastnili výuky s nadprůměrným nasazením: účastnili se soutěží (Komenský a my, Lidice pro 21. století, Prezentiáda). Maturitní výsledky z předmětu ČJL byly rovnocenné s maturitními výsledky z téhož předmětu u tříd osmi- i šestiletého studia.

### **3.1.2 Charakter dotazníku**

Dotazníkem, který se zabývá žákovou výkonností, citovou, hodnotovou a postojovou složkou k předmětu ČJL, včetně modelu integrované výchovy, byli v letech 2018–2019 obesláni čerství absolventi Gymnázia Jaroslava Vrchlického, kteří u autora disertační práce maturovali ze společné části státní maturity z předmětu český jazyk a literatura.

Dotazník vyplňovali účastníci výzkumu vždy až po složení maturity (maximálně 6 měsíců po složení maturitní zkoušky), aby se necítili být vůči zkoušejícímu zavázáni a mohli tak svobodněji a explicitněji vyjádřit své názory, ačkoliv byli ubezpečeni, že dotazník je anonymní. Maturanti a zároveň ve většině případů navíc již studující vysokých škol tak mohli získat s odstupem času alespoň nadhled, jež jim během středoškolského studia mohl unikat.

Všichni účastníci dotazníku studovali gymnazijní předmět ČJL u autora této disertační práce po dobu 3–4 let. U maturantů z roku 2018 to byly tři roky, u maturantů z roku 2019 to byly čtyři roky. Po celou tuto dobu byl předmět ČJL vyučován jako vnitřně integrovaný předmět.

Dotazník je uveden stručným vysvětlujícím textem: „Integrovaná výuka vyučovacího předmětu český jazyk a literatura spočívá v propojování a scelování jeho složek, tj. gramatiky, stylistiky a literární teorie a historie. V tradiční a běžné výuce češtině jsou tyto složky formálně (rozčleněním do rozvrhu) i obsahově („simultánním“ probíráním různého učiva) většinou přísně oddělovány. Výsledky dotazníku budou použity v kolektivní monografii Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.<sup>29</sup> Za vyplnění dotazníku předem děkuji.“

Dotazník, vytvořený v platformě Formuláře Google, obsahoval otázky uzavřené i otevřené:

- 1) Jakou známku jsi většinou obdržel na vysvědčení z vyučovacího předmětu český jazyk a literatura?
- 2) Jakou známku jsi obdržel na maturitní vysvědčení ze společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury?
- 3) Kterou vysokou, popř. vyšší odbornou školu studuješ?
- 4) Který obor na vysoké, popř. na vyšší odborné škole studuješ?
- 5) Měl jsi rád vzdělávací předmět český jazyk a literaturu na 2. stupni základní školy?
- 6) Byl jsi spokojen s integrovanou výukou českého jazyka, slohu a literatury (popis viz výše) na gymnáziu?
- 7) Kolik sešitů s poznámkami z hodin češtiny sis vedl?
- 8) Co bys ocenil na integrované výuce? V čem vidíš její pozitiva?
- 9) Co bys vytkl integrované výuce? V čem vidíš její negativa?
- 10) Myslíš si, že učit češtině integrací jejích složek mělo smysl pro následující studijní a osobní život?
- 11) Na co jsem se ještě nezeptal? Napiš mi prosím jakékoliv poznámky, postřehy, nápady či doporučení týkající se vyučování češtině.

---

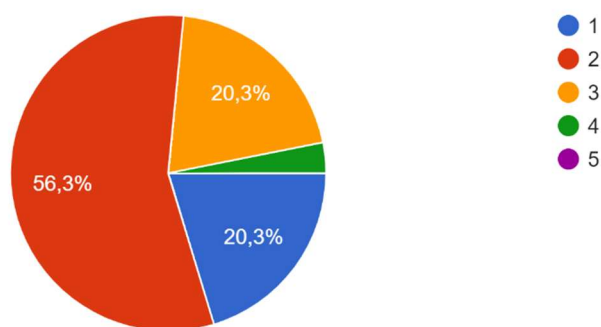
<sup>29</sup> Výsledky dotazníku nakonec pro jiné zaměření kolektivní monografie nebyly použity, zveřejněny jsou až zde.

### 3.1.3 Vyhodnocení dotazníků

Dotazníků bylo odevzdáno z celkového počtu 115 možných „jen“ 64, tj. 56 %. Ačkoliv jsme si vědomi, že daný vzorek není příliš reprezentativní, může jako sonda nabídnout k analýze a interpretaci několik momentů pro míru funkčnosti modelu integrované výuky ČJL v edukační realitě střední školy.

1. otázka „Jakou známku jsi většinou obdržel na vysvědčení z vyučovacího předmětu český jazyk a literatura?“ sledovala výkonnostní profil studenta v předmětu ČJL během jeho celého studia ČJL.

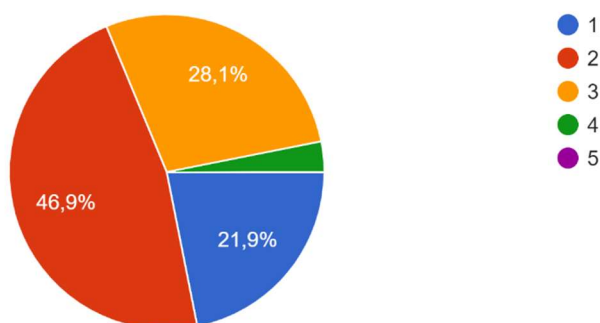
Jakou známku jsi většinou obdržel na vysvědčení z vyučovacího předmětu český jazyk a literatura?  
64 odpovědí



2. otázka „Jakou známku jsi obdržel na maturitní vysvědčení ze společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury?“ sledovala výkonnostní profil studenta ve společné části maturitní zkoušky z předmětu ČJL. Celkové hodnocení je složeno z dílčích hodnocení tří momentálních výkonů (písemné práce, didaktického testu a ústní části). Centrální hodnocení maturity z předmětu ČJL víceméně odpovídá průběžnému hodnocení výkonů žáků v předmětu ČJL – pouze u několika studentů, kteří vyplnili dotazník, bylo zaregistrováno, že si u maturity buď pohoršili (z „výborné“ na „chvalitebnou“ dva studující, z „chvalitebné“ na „dobrou“ osm studentů a z „dobré“ na „dostatečnou“ jeden studující), nebo polepšili (z „chvalitebné“ na „výbornou“ tři studující, z „dobré“ na „chvalitebnou“ pět studujících a z „dostatečné“ na „dobrou“ jeden studující).

Jakou známku jsi obdržel na maturitní vysvědčení ze společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury?

64 odpovědí

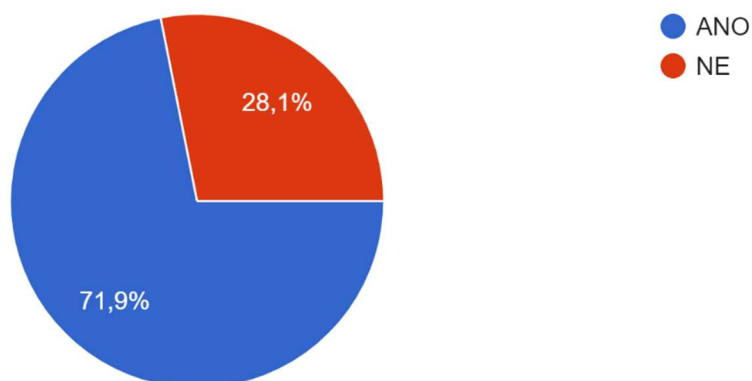


3. otázka „Kterou vysokou, popř. vyšší odbornou školu studuješ?“ a 4. otázka „Který obor na vysoké, popř. na vyšší odborné škole studuješ?“ zkoumaly budoucí profesní profil absolventů gymnázia v Klatovech, jež poskytuje všeobecné vzdělání i pro třídy se sportovním výběrem (skladba školních předmětů se ve „sportovních“ a „nesportovních“ třídách nelišila). Studentský výběr oborů na VŠ a VOŠ je rozmanitý: medicína, zdravotnická studia, farmacie, mnohé obory technické, elektrotechnické, strojírenské, stavební a informační, včetně programování, dále ekonomie a management, hotelnictví, zemědělství, biologie a biochemie, tělesná výchova a sport, právo, politologie, demografie, historie, estetika, lingvistika (anglistika, hispanistika), žurnalistika a učitelství předmětů pro MŠ, 1. a 2. stupeň ZŠ a SŠ (speciální pedagogika, TV, matematika, biologie, ZSV, dějepis, zeměpis, ČJL). Jeden z respondentů se přiznal, že v současnosti žádnou vysokou školu ani vyšší odbornou školu nestuduje.

5. otázka „Měl jsi rád vzdělávací předmět český jazyk a literaturu na 2. stupni základní školy?“ zjišťovala u absolventů klatovského gymnázia, zda patřil předmět ČJL na základní škole k jejich oblíbeným předmětům. Téměř tři čtvrtiny (71,9 %) respondentů našly v předmětu ČJL na 2. stupni ZŠ oblibu.

Měl jsi rád vzdělávací předmět český jazyk a literaturu na 2. stupni základní školy?

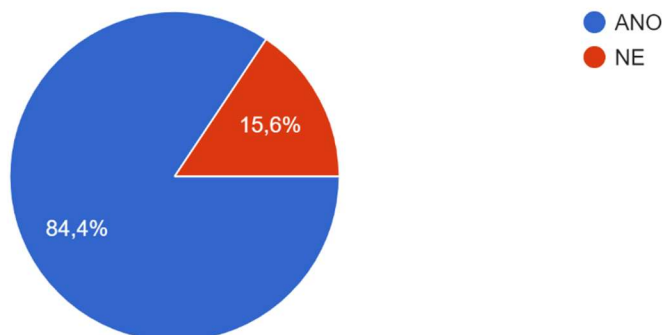
64 odpovědí



6. otázka „Byl jsi spokojen s integrovanou výukou českého jazyka, slohu a literatury (popis viz výše) na gymnáziu?“ pak sledovala míru oblíbenosti integrované výuky ČJL u absolventů klatovského gymnázia. Více než osm desetin (84,4 %) respondentů si integrovanou výuku ČJL oblíbila.

Byl jsi spokojen s integrovanou výukou českého jazyka, slohu a literatury (popis viz výše) na gymnáziu?

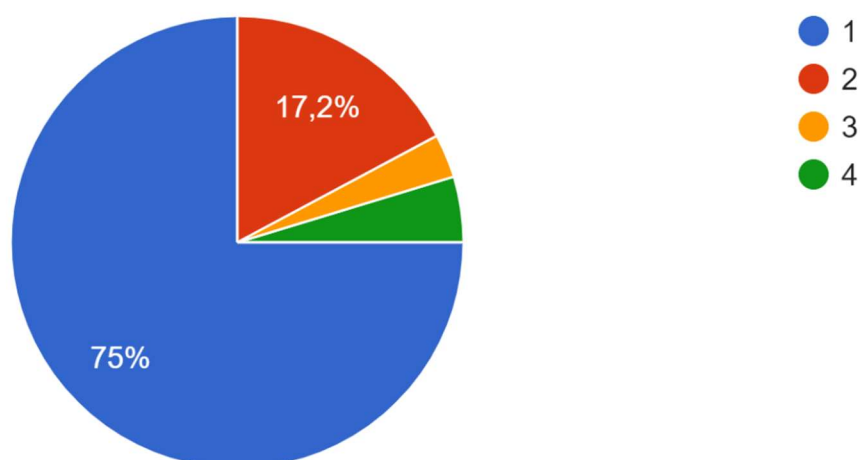
64 odpovědí



7. otázka „Kolik sešitů s poznámkami z hodin češtiny sis vedl?“ sledovala, zda absolventi gymnázia dodržovali pokyny svého vyučujícího, aby si vedli pro integrovanou výuku ČJL pouze jeden sešit určený pro práci v hodinách ČJL. Tři čtvrtiny respondentů toto doporučení dodrželo, ostatní nikoliv – měli nejčastěji dva sešity, výjimečně i více.

## Kolik sešitů s poznámkami z hodin češtiny sis vedl?

64 odpovědí



8. otázka „Co bys ocenil na integrované výuce? V čem vidíš její pozitiva?“ byla široce otevřenou otázkou. Respondenti se mohli volně vyjádřit ke kladům, jež jim poskytl ve vyučování ČJL integrovaný model všech tří složek předmětu ČJL. Odpovědi můžeme rozdělit na ty, které

a) akcentují komplexnost integrované výuky ČJL i ve smyslu komunikační výchovy: „Lepší pochopení textu jako celku, lepší pochopení obsahu textu.“, „Propojení souvislostí.“, „Propojení látky.“, „Přesně to, že jsou jednotlivé složky propojeny a nejsou odděleny.“, „[C]elistvost předmětu a vzájemné propojení.“, „To, že se učivo zcela propojuje a neškatulkuje se[.]“, „Vše na sebe dobře navazovalo.“, „Dokáží nad textem přemýšlet nejen z literárního hlediska[.]“, „V přehlednosti a komplexnosti[,] se kterou se vše probíralo. Vyváženost mezi jednotlivými celky češtiny na gymnáziu.“,

b) poukazují na vhodnost, logičnost, plynulost a smysluplnost integrace všech tří složek předmětu ČJL: „V propojenosti slohu, gramatiky a literatury[.]“, „Propojení všech složek, vše dává větší smysl[.]“, „Vidíme souvislosti mezi jednotlivými složkami českého jazyka[.]“, „Učivo dávalo větší smysl, když bylo v zápětí [sic!] propojeno s ostatními složkami. Bylo možné se na učivo koukat z dalších směrů a bylo snažší [sic!] jej pochopit.“, „Získání všeobecného přehledu, člověk se nesoustředí čistě jen na jednu složku, ale získá více znalostí dohromady; flexibilita[.]“, „Souvislosti mezi jednotlivými částmi a tedy i lepší porozumění předmětu[.]“, „Lepé [sic!] se vše propojilo, pomůže to v pochopení[.]“, „ „Např. [p]ropojení gramatiky, slohu i literární historie na jednom literárním díle.“, „Propojení všech složek a občas i zajímavý výklad.“, „Všechno je hezky pohromadě a propojené.“, „Lepší pochopení dané problematiky[.]“,



c) poukazují na vhodnost, logičnost, plynulost a smysluplnost integrace dvou složek předmětu ČJL: „Žák vnímá vzájemné propojení jednotlivých složek probírané látky a učí se přemýšlet o dané problematice komplexně. Žák získává určitý nadhled, což vede k lepšímu pochopení. Oceňuji i názorné ukázky jevů a jejich plynulé vysvětlování. Kupříkladu v průběhu probírání shakespearovského sonetu bylo vysvětleno jak historické pozadí, tak stylistická stránka.“, „Výuka v „blocích“ - např. týden hlavně literatura a pak gramatika, ale zároveň propojování. Příklady gramatiky v literatuře apod.“, „Pozitivem bylo jistě prolínání jejích částí do sebe, kdy jedna nejednou doplňovala druhou.“, „Všechno krásně navazovalo a nevadilo mi, že se občas smíchal sloh a literatura, protože to k sobě navazovalo[.]“, „Vysvětlení různých jevů na jednom textu (literárních i mluvnických)[.]“,

d) si všimly systémovosti a návaznosti v integrované výuce ČJL: „Všechno se probere blokově, tzn.[.] rychleji a není v tom takový zmatek, než skákat z jednoho na druhé[.]“, „Líbilo se mi propojení tematických okruhu. Bylo to pro mě lépe pochopitelné.“, „[V]ždycky se na hodinách soustředíme na jedno téma, hodiny na sebe navazují[.]“, „Lepší přehlednost[.]“, „Můžeme vidět[,] jak do sebe všechno hezky zapadá[.]“, „Celkový přehled[.]“, „Přehled, rozmanitost[.]“,

d) si všimly prohloubení vyučování jazykové složky předmětu ČJL: „Výklad mluvnice na konkrétních ukázkách byl zábavnější než na „uměle“ vytvořených textech v učebnici.“, „Výuka jazyka do větší hloubky, podrobné rozbory a velké množství informací o historii češtiny.“, „Přišla mi probíraná látka více srozumitelná a že se na jedné ukázce z článku vyzkoušela i gramatika, atd.“, „Lépe jsem se naučila češtinu používat v praxi a zjistila, v čem můžou být některé poznatky například z gramatiky užitečné.“

e) si všimly prohloubení vyučování literární složky předmětu ČJL: „[D]ůraz kladený na literaturu a její historii[.]“, „Bavila mě více literatura, takže literární bloky samotné mě bavily[.]“,

f) si všimly mezipředmětových vztahů: „Propojení učiva s ostatními předměty (převážně s historií)...“, „Pozitiva – propojenost, hlavně s historií během literatury (literárního či autorova kontextu)[.]“, „Jako pozitiva vidím například: grafické znázornění jednotlivých událostí „mapky,“ částečné propojení výkladu českého jazyka s výkladem dějepisu.“, „Z počátku bylo těžké si na integrovanou výuku zvyknout, ale po nějakém čase mi to začalo dávat [sic!] větší smysl a jednotlivé části pro mě byly

více pochopitelné. Integrovaná výuka mi pomohla pochopit propojování a souvislosti i v ostatních předmětech.“,

g) si všimly ozvláštňující formy integrované výuky mezi jinými typy výuky: „Určitě je pozitivum širší rozhled a nestereotypní výuka.“,

h) oceňují míru souvztažnosti jednotlivých složek prostřednictvím opakování: „[V]šechny části jazyka jsou neustále omílány a nedochází tak k velkému zapomínání látky[.]“, „Témata se opakují ve všech rovinách, a tak si žák více zapamatuje[.]“,

ch) oceňují induktivní metodu a větší aktivitu studentů při integrované výuce ČJL: „Nechává na studentovi, aby na to přišel sám.“; „[J]e aktivnější a zajímavější než tradiční výuka[.]“, „Různorodost, diskuzní prostor[.]“,

i) oceňují praktický dosah integrované výuky ČJL: „[S]pojení teorie a praxe[.]“, „Lépe jsem si propoj[il]a gramatiku například s literaturou. Gramatická pravidla jsme se naučili jen jako básničku, ale i jejich užití.“, „Například, že jsme dostávali jen ty hlavní body (informace) k naučení. Nemuseli jsme se učit řadu jiných věcí, což mám na mysli, že jsme s vámi neprobírali věci do podrobnosti, to se mi líbilo nejvíce, jen jste nám sdělil hlavní info a to bylo vše. Na gymnáziu v Domažlicích jsme probírali řadu jiných nedůležitých věcí a museli umět nazpaměť, což bylo podle mě k ničemu, neboť v maturitě se to vůbec nevyužilo.“,

j) srovnávají rozvrhování tradiční výuky ČJL a integrované výuky ČJL: „Nemusím si pamatovat, jakou složku češtiny máme daný den[.]“, „Na základní škole jsme měli během každého jednoho týdne literaturu, sloh a pravopis, takže se to trochu všechno míchalo dohromady. Nic vážného samozřejmě, ale to se u integrované výuky nestává.“,

k) navrhují užití integrované výuky i v jiných předmětech: „[K]dyby se jí věnovalo více času, mnohem zábavnější než ostatní způsoby výuky[.]“,

l) spatřuje ve formě středoškolské výuky předmětu ČJL vysokoškolský způsob vyučování: „[P]rovázanost výkladu se podobá stylu přednášek na VŠ[.]“,

m) žádné pozitivum integrované výuky si neuvědomují nebo jej ani nenašly: „Nevím.“, „Moc jich nevidím, ale tak třeba, že je snažší [sic!] na přípravu pro učitele? Asi?“, „Je mi to vlastně jedno[.]“, „Nic.“

n) nerelevantní odpověď: „Baví vás některé části[.]“

9. otázka „Co bys vytkl integrované výuce? V čem vidíš její negativa?“ registrovala výtky studentů k modelu integrované výuky ČJL a jeho realizaci v hodinách ČJL. Odpovědi respondentů můžeme rozdělit na ty, které

a) vnímaly více než strukturu a systémovost vnitřně integrovaného předmětu ČJL určitou míru neuspořádanosti, nesystémovosti, ba dokonce konfúznost při realizaci tohoto modelu ve vyučování: „Občas moc chaotické[.]“, „[N]ěkdy se to jeví zmateně[.]“, „Občas to bylo lehce chaotické, ale jelikož má pozornost vždy nebyla 100%[,] tak v tomto ohledu hrálo vůce [sic!] faktorů.“, „Občas jsem v tom měla zmatek a nevěděla[,] co kam zařadit.“, „Nepřehledná výuka[.]“, „Občas to bylo trochu chaotické a nepřehledné[.]“, „Někdy může výuka působit trochu zmateně. Zapsání smysluplných poznámek je složitější než při běžné výuce.“, „Někdy by mohlo nastat, že propojování složek může vyvolat ještě větší zmatek z látky.“, „Občas byla chaotická, trvalo přepnutí mezi literaturou, slohem a mluvnicí[.]“, „Méně systematické, někdy až chaotické[.]“, „Často chaos v ne příliš dobře připravených střídání jednotlivých částí[.]“, „Někdy trochu zmatené, chaotické[.]“, „Občasné zmatky v pohledu žáků.“, „Občas mi z toho vznikl v hlavě chaos, který pramenil z prolínání [sic!] kapitol. Například, když v literatuře jsme probírali určitou látku, ale následně jste v rámci slohu odkázal na úplně jiné období a začal jste povídat o něm.“, „Musí se umět pořádně vysvětlit[,] co se teď probírá[,] a donutit [sic!] žáky[,] aby dávali pozor, jinak je v tom akorát zmatek a nikdo nic neví.“, „Pro mě to nebylo vždy pochopitelné.“, „Pro někoho možná trochu matoucí.“, „Měla jsem dost zmatek v tom[,] co zrovna probíráme i přesto, že jsem do školy chodila pravidelně a dávala pozor, nevyhovoval mi systém jednoho sešitu a bloky gramatické samy o sobě byly velmi nezáživné, proto mi vyhovoval systém na druhém stupni základní školy, kde jsme měli dva dny v týdnu literaturu, dva dny gramatiku a jeden den sloh – na každou část samostatný sešit a pravidelné minitesty.“, „Občas byla výuka chaotická a člověk nevěděl, jestli se jedná o literaturu, mluvnici nebo o něco jiného[.]“, „Přišla mi občas zmatená[.]“,

b) vnímaly neuspořádanost a nesystémovost vlastních záznamů z vyučování: „Když [sic!] už někdo byl tak trpělivý, že nevzdal vedení sešitu, měl v poznámkách neuvěřitelný nepořádek. Z takového sešitu pak skoro ani nemělo cenu učit se.“, „Občasný chaos v sešitě.“, „Někdy bylo obtížné vést si poznámky, abych v nich pak našla, co jsem zrovna potřebovala[.]“, „Mně osobně nevyhovovala struktura psaní poznámek. Poznámky mi přišly nepřehledné a chaotické.“, „[O]bčasný zmatek při skákání mezi složkami, těžké zápisky[.]“,

c) vnímaly časovou nebo obsahovou nevyváženost mezi jednotlivými složkami v integrované výuce ČJL: „Rozdělení do bloků neumožňuje rovnovážné rozdělení učiva. Učitel něco upřednostní a věnuje se tomu víc, [sic!] než jiným neméně důležitým znalostem. Navíc jsem měla zmatek v tom[,] u čeho zrovna jsme.“, „Má to i svá negativa samozřejmě. Měsíc vůbec neprobírat žádný slohový útvar ani si nenapsat cvičný diktát znamená, že studenti zapomínají na gramatiku nebo na sloh. Když člověk něco měsíc nedělá[,] je lehké na to zapomenout a pak je o to těžší se do toho vrátit.“, „Např.: po výuce bloku literatury návrat do bloku gramatiky, už jsme po měsíci zapomínali [sic!].“, „Například: malé % věnovaného času slohové a mluvnické části, občasný zmatek ve výkladu jednotlivé probírané látky.“,

d) upozornily na nutnost adaptace na nový model vyučování ČJL: „Bylo těžší si na tento styl výuky zvyknout, protože jsem nebyla zvyklá, ale po „adaptaci“ bylo vše dobré a styl výuky mně vyhovoval[.]“, „Studenti na tento styl výuky nejsou zvyklí a může se jim to zdát na první pohled chaotické[.]“, „Ze začátku trochu chaotické.“, „Já v tom vidím převážně pozitiva z mého pohledu, ale jestli chcete negativa, tak první den, kdy přijдете do nové třídy jim vysvětlit, jak budete učit, neboť spousta lidí na začátku neví ani, jak si psát poznámky z vašeho výkladu. Ne, že bych si je psal, ale první den, když jsem byl v Klatovech, tak jsem vážně nevěděl, co si zapisovat, nebo jak se co učit. No jo, byl to zmatek na začátku.“, „Myslím, že nevýhoda této výuky může být v tom, že ne všichni studenti si na tento typ výuky zvyknou.“,

e) upozornily na malou provázanost jednotlivých složek předmětu ČJL v integrované výuce: „Jednotlivé části více synchronizovat; možná jednotlivé složky neškátulkovat a více je integrovat[.]“,

f) upozornily na náročnost a obtížnost integrované výuky ČJL: „Myslím, že během mého studia nebyla ještě plně ukotvena osnova výuky, kterou bylo potřeba upravit. Daný jev však nebyl významně škodlivý, jen občas vyžadoval udržení pozornosti ze strany žáků.“, „Ne každý dokáže pracovat tímto stylem, za mě negativum, že jsem občas měla problém se soustředit.“, „[D]ost složité pochopení souvislostí pro studenta, který se v dané problematice neorientuje (nebo se v tomto směru nechce dále vzdělávat)=> rychlá ztráta pozornosti[.]“, „Pro mě to nebylo vždy pochopitelné.“, „Těžší příprava na test z literatury, pokud se během výkladu objevila látka z gramatiky a naopak.“, „Obtížnost[.]“,

g) upozornily na nízkou týdenní časovou dotaci pro (integrovanou) výuku ČJL: „[P]řišla mi časově náročnější. [M]yslím, že kdybychom měli na každou část vyhrazený počet hodin, více bychom stíhali[.]“,

h) nespatořovaly v integrované výuce ČJL smysl, praktičnost apod.: „Nepřaktičnost pro studenty nezabývající [sic!] se češtinou.“, „Ty méně oblíbené, pro mě se to zdálo jako zbytečně [sic!] hodiny[.]“,

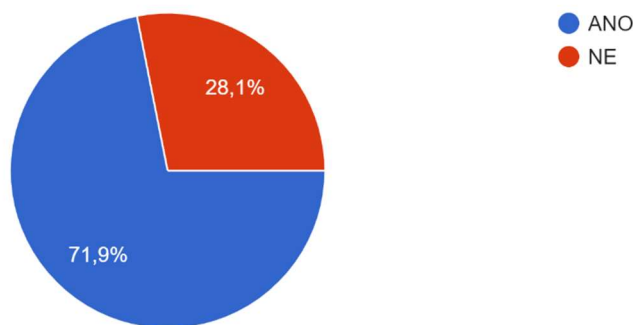
ch) kritizovaly obsahovou předimenzovat (integrované) výuky ČJL: „Něco bylo zbytečný, ale chápu, že [sic!] je to v osnovách[.]“, „[V]elký obsah[.]“,

i) žádná negativa v integrované výuce ČJL nenalezly: „Nic.“, „[N]evidím žádné.“, „[N]ic, žádných jsem si nevšiml[.]“, „;-) Nic, žádná nejsou[.]“, „Nevidím.“, „Nevidím zde neg[a]tiva[.]“,

j) přiznaly neschopnost záležitost posuzovat: „Čeština mě moc nebavila, takže moc nedokážu [sic!] ocenit[,] jak to do sebe zapadá[.]“, „Nevím[.]“, „Nevidím asi žádná negativa. Každému sedí něco jiného.“, „Žádná[.]“, „Nevidím žádné negativum[.]“, „Není nic.“, „Za mě v tomto typu výuky negativa nevidím, někomu by mohlo vadit přeskakování v tématech a tím pádem nesrozumitelnost a horší orientace.“

10. otázka „Myslíš si, že učit češtině integrací jejích složek mělo smysl pro následující studijní a osobní život?“ zjišťovala stanoviska respondentů ke smyslu jimi zažité integrované výuky ČJL pro jejich další profesní i lidské směřování. Téměř 72 % respondentů v takové výuce ČJL spatřuje smysl, zbytek respondentů nikoliv.

Myslíš si, že učit češtině integrací jejích složek mělo smysl pro následující studijní a osobní život?  
64 odpovědí



11. otázka „Na co jsem se ještě nezeptal? Napiš mi prosím jakékoliv poznámky, postřehy, nápady či doporučení týkající se vyučování češtině.“ byla otázkou otevřenou, při níž respondenti dostali možnost rozepsat se o tom, na co nebyli v dotazníku explicitně dotazováni, nebo formulovat doporučení pro vhodnější vedení vyučování ČJL. Odpovědi můžeme roztrždit na ty, které

a) doporučují jiné usouvztažnění jednotlivých složek předmětu ČJL: „Doporučení: Nejdříve se věnovat například literatuře a jinou hodinu se třeba vrátit k textu a vysvětlit na něm mluvnicí. Pokud se dělá vše vyloženě najednou, je v tom opravdu nepořádek.“,

b) doporučují zvýznamnit vyučování jazykové nebo slohové složce na úkor literárněvýchovné složky: „Určitě bych nelpěl tolik na literatuře a zabýval bych se spíše gramatikou, která je pro studijní a profesní život, většiny studentů, méně postradatelná.“, „Možná byl někdy až moc velký důraz kladen na literaturu a gramatika byla spolu se stylistikou na druhé koleji.“, „Možná náplň hodin? Podle mého názoru, a myslím že záměrně, převažovala literatura, což nijak neodsuzuji, její obsah je nepochybně obsáhlejší než např. morfologie. Nicméně mně v současném studiu a občas se stávalo[,] že i v běžném životě chybělo dostatečné procvičení morfologického rozboru a hlavně pravopisu. Myslím si, že procvičení a nejen formou korektury by nikomu nevadilo, naopak. Jinak jsem byla s výukou spokojena a znalosti z literatury využívám stále.“,

c) srovnávají integrovanou výuku s tradiční výukou ČJL nebo zmiňují potřebu zvyknout si na netradiční výuku ČJL: „Zprvu mi dělalo problém si navyknout na tento způsob výuky, možná také z toho důvodu, že [sic!] jsem na ZŠ měla klasickou výuku a tuhle novou jsem odsuzovala, ale později jsem si navykla na nový styl učení a myslím, že [sic!] to byla příjemná změna. [U]rčitě bych dále pokračovala v tomto duchu!“), „V době studia na gymnáziu v prvním ročníku mi bloková výuka silně nevyhovovala, ale během celého studia jsem si na to zvykla a myslím si, že je to teď pro mě přínosné, protože na zkoušky se učím taky blokově.“, „Celkově výuka byla dobrá, občas jsem měl problém pochopit[,] co se zrovna dělá, tím jak se přeskakovalo, ale nakonec vše bylo logické a bylo vidět, že to s námi myslíte dobře[.]“,

d) kritizují nesystémovost integrované výuky ČJL: „Občas míň je víc. Je toho hodně [sic!] a chce v tom mít [sic!] nějaký systém a ne ze [sic!] skaceme [sic!] ze slohu na mluvnicí a tak, vim [sic!], že [sic!] vše se vším souvisí, ale často jsme nevěděli ani co si psát do sešitu, někdy jsem to suverénně vzdala, protože jsem netušila, o čem se mluví. A kontrolujte třídu při testech, moc Vám to hlídání nešlo a pro každou třídu mějte jiný zadání testu.“, „Neskákat v průběhu hodiny z tématu na téma. Jet plynuleji a aby to mělo návaznost. Ale myslím, že to už jsme Vám říkali dříve. Jo a nemluvit na žáky jazykem, kterému nerozumí.“,

e) zmiňují náročnost nebo ztrátu pozornosti při integrované výuce ČJL: „Rozhodně dávat jasné pojmenování (nadpisy) látce, co se zrovna probírá, občas jsem v tom měla zmatek. Být více přísný a udržet si žákovu pozornost. Ale zároveň být studentův „přítel“. Integrovaná výuka vyhovovala a bavila jen ty, kteří učitele plně vnímali.“, „Tento systém výuky považuji za velmi přínosný. Literární historie se nesesťávala ze suchého diktování letopočtů, ale byla oživena. Zároveň bylo zajímavé učit se, jak se gramatika postupně vyvíjela. Myslím si, že je integrovaná výuka zejména vhodná pro vyšší stupně středních škol.“,

f) kvitují kladný dopad integrované výuky ČJL pro přípravu na maturitu: „Hodiny ČJ vedly k dobré přípravě na maturitní zkoušku.“

g) zmiňují intermedialitu integrované výuky ČJL: „Při hodinách češtiny se mi líbilo zejména propojení knih s jejich filmovou verzí. Bylo to zajímavější a zábavnější. Také se mi líbilo, že jsme se neučili vyloženě podle učebnice. Nejvíce ale oceňuji vaši připravenost do hodin, jak jste skenoval části knih, stříhal scény z filmu.. bylo to super, děkuji za hezké hodiny :) !!“

h) polemizují se smyslem integrované výuky ČJL pro jinak než humanitně zaměřené studenty: „Já, jakožto student technické školy, bych si přál, aby byl kladen větší důraz i na žáky, kteří chtějí jít stejnou cestou jako já (tedy technickou). Jelikož i v technice je důležité, aby se člověk nevyjadřoval jako úplný negramotný „neandrtálec“.“

ch) nevysvětlují, pouze konstatují nevhodnost modelu integrované výuky ČJL: „Hodiny bylo dobré, jenom mně tenhle styl nevyhovoval.“

i) doporučují autoritativnější styl vyučování ČJL: „Bavil mě volnější přístup při hodinách takový „kamarádský“. Ale příště bych při neposlušnosti žáků, jakože byla, volil tvrdší metodiku.“

j) upřesňují některou z výše položených otázek: „Doplnil bych ohledně počtu sešitů i možnost nevedl.“, „U otázky „kolik sešitů sis vedl“ chybí odpověď 0.“, „Chybí mi u poslední otázky možnost napsat názor. Například pokud si myslím, že pro můj následující studijní a osobní život mělo smysl se češtině učit integrací jejích složek, pak by někdy mohlo být vhodné nabídnout i možnost svůj názor nějak objasnit. Myslím si, že mě ve studijním a osobním životě mi tento způsob nepomůže[,] ale ani kterýkoliv jiný způsob. Na druhou stranu studentovi školy zaměřené na český jazyk by už tento způsob mohl pomoci.“, „Jen drobná oprava, neměla jsem žádný sešit, jelikož jsem si psala poznámky do iPadu[.]“,

k) nabízejí další možnou otázku pro dotazník: „Jaká je vaše oblíbená část a neoblíbená [sic!]?“

l) děkují vyučujícímu za integrovanou výuku ČJL: „Jenom bych Vám chtěl poděkovat!“, „Otázky nemám, jen jsem vám chtěla říci, že hodiny ČJ na gymnáziu pro mě byly velkým přínosem, snažil jste se vše vždy srozumitelně vysvětlit[,] a i když to možná občas [sic!] tak nevypadalo, tak mě vaše hodiny bavily. To samé platí i o Latině [sic!], jelikož díky semináři na gymnáziu jsem jako jedna z mala udelala [sic!] zkoušku z Latinské terminologie. Děkuji EK[.]“

m) nic nenavrhují: „Co jsem chtěl, jsem napsal v předchozích otázkách.“, „Nic mě nenapadá.“

### 3.1.4 Interpretace dotazníkového šetření

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že

a) výkonnostní skladba studentů během gymnazijního studia, vč. jeho zakončení maturitní zkouškou a profesní zaměření studentů, tj. výběr dalšího studia se ničím nevychylují od standardu běžných gymnazistů. Předpokládáme, že dotazník zodpovědělo a zaslalo více úspěšných studentů (těch, kteří obdrželi na vysvědčení, vč. toho maturitního, „výbornou“ nebo „chvalitebnou“) než studentů méně úspěšných (těch, kteří obdrželi na vysvědčení, vč. toho maturitního známku „dobrou“ a horší). Rozmanité profesní zaměření absolventů gymnázia odpovídá všeobecně zaměřenému typu studia, jež klatovské gymnázium nabízí: respondenti byli přijati na obory nejen humanitní a sociální, ale také na přírodovědné, lékařské, ekonomické, technické aj. Proto názory dotazovaných na vedenou integrovanou výuku, již zažili po dobu 3–4 let na gymnáziu, můžeme s ohledem na ambici integrované výuky na univerzálnost ve vyučování ČJL na gymnáziu považovat za relevantní;

b) předmět ČJL na základní škole i na gymnáziu byl hodnocen respondenty spíše jako předmět oblíbený než neoblíbený. Užitečné se zdá být srovnání s výzkumy oblíbenosti předmětů na ZŠ a SŠ: ČJL patří spolu s občanskou výchovou, hudební výchovou (Grecmanová – Dopita, 2010, s. 3), fyzikou a matematikou (Mapa školy Liberec, 2019, s. 17) k nejvíce neoblíbeným předmětům na ZŠ a spolu s informatikou a fyzikou (tradičně) k nejvíce neoblíbeným předmětům na SŠ (Grecmanová – Dopita, 2010, s. 5). Podle agentury SCIO uvedlo ČJL 35 % žáků jako předmět neoblíbený (mohli zaškrtnout libovolný počet předmětů); podle našeho dotazníkového šetření



hodnotilo 28 % respondentů ČJL jako předmět neoblíbený na ZŠ a 16 % respondentů ČJL jako předmět neoblíbený na gymnáziu, ale statistika je deformována hypotézou, že dotazník zodpovědělo spíše více studentů s lepším školním prospěchem než těch s horším školním prospěchem. Nicméně z dotazníků vyplynulo, že integrovaná výuka vedená pedagogickou osobností autora této kvalifikační práce mohla zlepšit (rozdíl činí 12 %) vztah studenta k předmětu ČJL získaný na ZŠ;

c) respondenti ocenili komplexnost, vhodnost, logičnost, plynulost, smysluplnost, praktičnost a systémovost propojení všech tří nebo alespoň dvou ze tří složek předmětu ČJL v integrované výuce jako modelu komunikační výchovy. Pozitivně bylo hodnoceno induktivní vyučování s ohledem na větší aktivitu studentů při vyučování. Učení se poučené interpretaci textů jejich analýzou jazykovou a kompoziční (nejen tematickou) a kultivované produkci textů jako naplnění smyslu komunikační výchovy je smyslem integrované výuky ČJL;

d) respondenti kritizovali na druhou stranu neuspořádanost, nesystemovost, konfúznost, náročnost a obtížnost integrované výuky ČJL, dále časovou nebo obsahovou nevyváženost mezi jednotlivými složkami nebo nutnost se adaptovat na nový model vyučování, jim do té doby neznámý. Někteří studenti bohužel rezignovali na jiný způsob vyučování, než na který byli navyklí ze ZŠ, o čemž svědčí fakt, že čtvrtina dotazovaných uvedla, že si vedla dva nebo více sešitů pro psaní poznámek z aktivit ve vyučování, čímž byla integrita modelu výrazně narušena. Tak lze vysvětlit výtky některých respondentů, že se nedokázali z poznámek učit nebo že nebyli schopni rozpoznat, zda se probírá mluvnice, sloh nebo literatura.

## **3.2 Dotazníkové šetření určené studentům didaktického semináře Filozofické fakulty JU**

### **3.2.1 Charakteristika skupin**

Od akademického roku 2018/2019 vede autor této disertační práce didaktické semináře na Ústavu bohemistiky Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Do akademického roku 2019/2020 šlo o předměty Didaktika českého jazyka a slohu (UBO/WDCJS) v zimním semestru a Didaktika literární výchovy (UBO/WDLV) v letním semestru a od akademického roku 2020/2021 jde o předměty Metodika výuky oboru I (UBO/0MVO1) v zimním semestru a Metodika výuky oboru II

(UBO/0MVO2) v letním semestru. Pro všechny semináře platila, resp. platí dvouhodinová týdenní dotace, při níž byly s posluchači procvičovány různé metody vyučování, založené především na interpretaci, popř. adaptaci textů umělecké literatury i jiných funkčních stylů. Důraz byl a je v didaktických seminářích kladen na funkční propojení bohemistické teorie s praktickým využitím pro střední školy, zejména gymnázia. Semináře byly početně malé (od 2 do 7 účastníků), čímž byly dány optimální podmínky pro opakované simulace vyučovacích hodin, včetně seznamování se s integrovanou výukou ČJL. Semináře v letním semestru vhodně doprovázela a doprovází tzv. průběžná praxe na vybraných středních školách v Českých Budějovicích. Kurzy navštěvovaly a navštěvují studenti prvního ročníku navazujícího magisterského učitelského oboru pro střední školy, nejčastěji v kombinaci s anglickým jazykem a literaturou (za sledované období celkem 8 studujících), s dějepisem (za tutéž dobu celkem 6 studujících), popř. se španělským jazykem a literaturou (za tři roky pouze jedna studentka); jeden student učitelství biologie pro střední školy navštěvoval didaktické semináře z vlastní iniciativy, zajímal se ve svém volném čase o literaturu. Účastníci didaktických seminářů ve sledovaném období byli vynikající studenti, které spojoval a spojuje – jako absolventy bakalářské bohemistiky – hluboký zájem o lingvistiku, literární vědu a pedagogiku. Aktivně se účastnili seminářů vlastními přípravami hodin, navrhováním alternací, plodnou diskusí s vedoucím semináře, zkušenostmi z vyučování z pohledu studenta a u některých již z pohledu učitele (většinou šlo o doučování žáků nebo vyučování na jazykových školách). Aktivita studentů byla umocněna každoroční soutěží *Schola in schola* pro studující učitelských oborů pro střední školy, již pořádají oborové didaktici z Filozofické fakulty Jihočeské univerzity. Budoucí učitelé ČJL při soutěžních prezentacích vysvětlovali strukturu a metodiku své vyučovací hodiny po teoretické i praktické stránce vždy s vědeckým porozuměním k bohemistické disciplíně i s pedagogickým citem a taktem.

### **3.2.2 Charakter dotazníku**

Dotazník, vytvořený v platformě Formuláře Google, je uveden stručným vysvětlujícím textem: „Dotazník zkoumá formy a metody vyučování češtině na střední

škole. Výsledky dotazníku budou použity v kolektivní monografii Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.<sup>30</sup>

Dotazník obsahoval otázky uzavřené i otevřené:

- 1) Na kterém typu instituce poskytující sekundární vzdělávání jsi studoval?
- 2) V kterém městě se tato škola nachází?
- 3) Jakou známku jsi většinou obdržel na vysvědčení z vyučovacího předmětu český jazyk a literatura?
- 4) Jakou známku jsi obdržel na maturitní vysvědčení ze společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury?
- 5) Navštěvoval jsi rád hodiny českého jazyka a literatury na základní škole?
- 6) Navštěvoval jsi rád hodiny českého jazyka a literatury na střední škole?
- 7) Jaká byla týdenní hodinová dotace českého jazyka a literatury od 1. do 4. ročníku na střední škole?
- 8) Kolik hodin z týdenní dotace předmětu český jazyk a literatura bylo věnováno literatuře?
- 9) Kolik hodin z týdenní dotace předmětu český jazyk a literatura bylo věnováno gramatice?
- 10) Kolik hodin z týdenní dotace předmětu český jazyk a literatura bylo věnováno slohové a komunikační výchově?
- 11) Byly složky předmětu český jazyk a literatura, tj. gramatika, literární výchova a slohová a komunikační výchova vzájemně propojeny?
- 12) Co bys s odstupem několika let a se zkušenostmi se studiem na vysoké škole ocenil na výuce českého jazyka a literatury na střední škole?
- 13) Co bys s odstupem několika let a se zkušenostmi se studiem na vysoké škole vytkl výuce českého jazyka a literatury na střední škole?
- 14) Setkal jsi se už s pojmem integrovaná výuka českého jazyka, slohu a literatury?
- 15) Kde a kdy jsi se s tímto pojmem setkal?
- 16) Co si pod tímto pojmem představuješ? Zkus jej stručně a výstižně charakterizovat.

---

<sup>30</sup> Výsledky dotazníku nakonec pro jiné zaměření kolektivní monografie nebyly použity, zveřejněny jsou až zde.

- 17) Kterou vysokou školu navštěvuješ?  
 18) Který obor na vysoké škole studuješ?

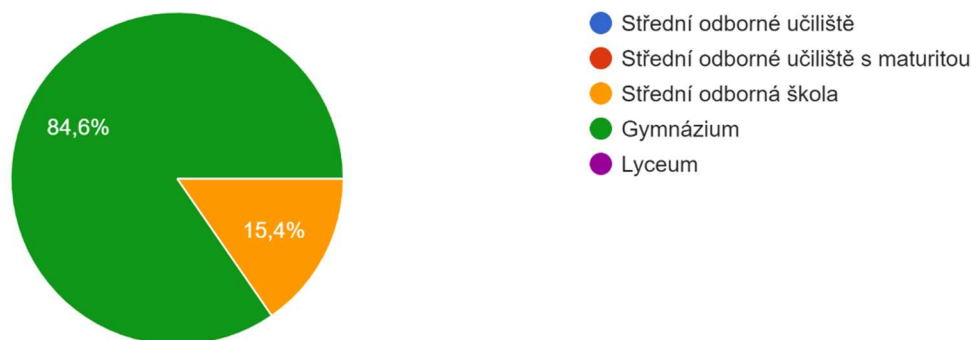
### 3.2.3 Vyhodnocení dotazníků

Ze 16 zaslaných dotazníků bylo vyplněno 13, což činí 81 %. Vzorek je reprezentativní jen zčásti: sice podíl vyplněných dotazníků je vysoký, zato ale absolutní jejich počet je nízký, což je dáno početně malými didaktickými semináři. Nicméně analýza a interpretace dotazníků může být sondami do středoškolského vyučování ČJL z čtverého pohledu, a sice absolventů středních škol, absolventů vysokoškolského bakalářského studia, studujících magisterského vysokoškolského studia učitelství pro střední školy a snad i budoucích učitelů ČJL.

1. otázka „Na kterém typu instituce poskytující sekundární vzdělávání jsi studoval?“ zjišťovala u respondentů typ školy, odkud přišli studovat na univerzitu. Velká většina z nich maturovala na gymnáziu (85 %), pouze 2 studující na střední odborné škole.

Na kterém typu instituce poskytující sekundární vzdělávání jsi studoval?

13 odpovědí

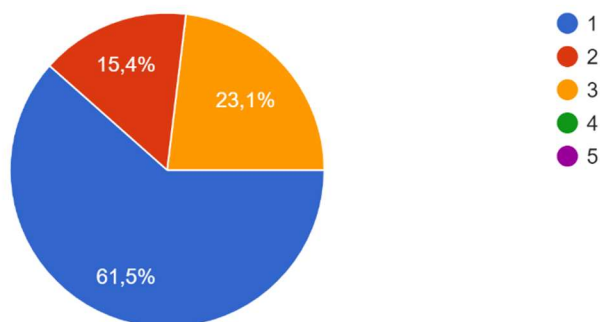


2. otázka „V kterém městě se tato škola nachází?“ sledovala regionální skladbu studujících didaktických seminářů v Českých Budějovicích. Místa uvedená respondenty se nalézají v Jihočeském kraji (České Budějovice, Vodňany, Strakonice a Jindřichův Hradec) nebo v krajích sousedních (Vysočina – Pelhřimov, Středočeský kraj – Sedlčany a Benešov, Plzeňský kraj – Klatovy). Nejfrekventovanějšími lokalitami vyšly z dotazníku České Budějovice (5) a Klatovy (2).

3. otázka „Jakou známku jsi většinou obdržel na vysvědčení z vyučovacího předmětu český jazyk a literatura?“ zjišťovala výkonnostní profil respondentů

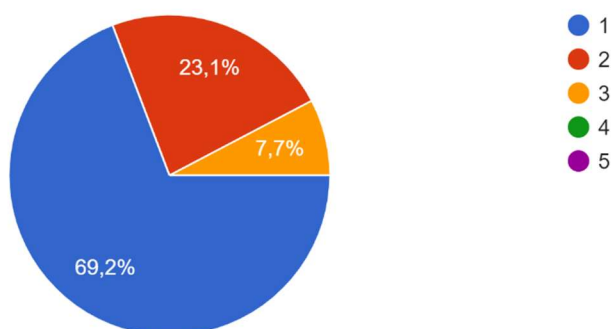
z předmětu ČJL na střední škole. Většina účastníků didaktických seminářů uvedla jako známku z předmětu ČJL „výbornou“ (přes 61 %, což odpovídá 8 studentům), častěji než „chvalitebnou“ (u dvou studujících) obdrželi na vysvědčení „dobrou“ (u tří studujících, což činí skoro čtvrtinu respondentů).

Jakou známku jsi většinou obdržel na vysvědčení z vyučovacího předmětu český jazyk a literatura?  
13 odpovědí



4. otázka „Jakou známku jsi obdržel na maturitní vysvědčení ze společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury?“ zjišťovala momentální výkonnost respondentů z tzv. státní maturity z předmětu ČJL, jež se skládala z písemné (slohové) práce, didaktického testu a ústní části, spočívající v interpretaci uměleckého a neuměleckého textu. Pouze jeden student (a sice učitelství biologie pro SŠ) skládal maturitu z předmětu ČJL ještě před reformou (tj. před školním rokem 2010/2011); tento student obdržel na maturitní vysvědčení jako jediný z respondentů známku „dobrou“, u 9 dotazovaných to byla „výborná“ a u tří zbylých „chvalitebná“.

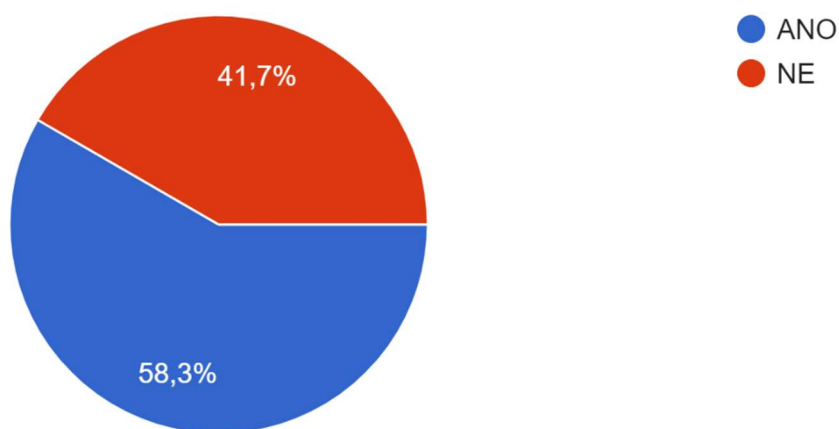
Jakou známku jsi obdržel na maturitní vysvědčení ze společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury?  
13 odpovědí



5. otázka „Navštěvoval jsi rád hodiny českého jazyka a literatury na základní škole?“ zjišťovala u respondentů oblibu předmětu ČJL, jež zažili jako žáci na základní škole. Z 12 odpovědí pouze 7 bylo kladných, zbylé byly záporné.

Navštěvoval jsi rád hodiny českého jazyka a literatury na základní škole?

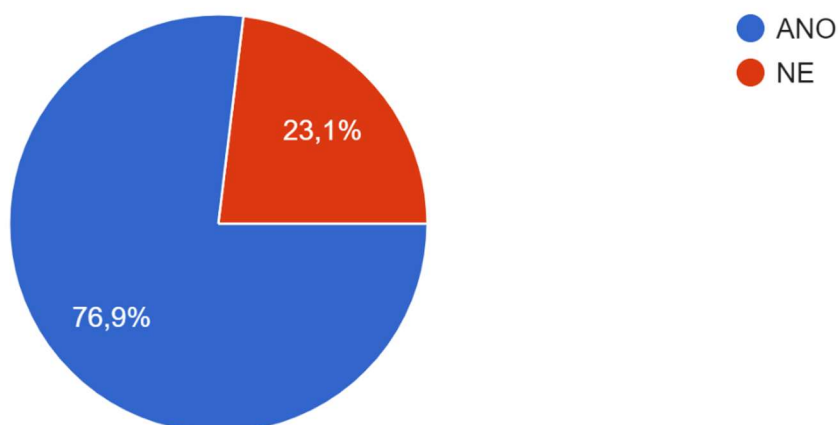
12 odpovědí



6. otázka „Navštěvoval jsi rád hodiny českého jazyka a literatury na střední škole?“ zjišťovala u respondentů oblibu předmětu ČJL, jež zažili jako studenti na střední škole, resp. gymnáziu. Z 13 odpovědí bylo 10 pozitivních, zbylé byly negativní. Přestože u dvou respondentů, pomineme-li studenta učitelství biologie pro SŠ, zůstalo negativní hodnocení vyučování ČJL jak na základní, tak na střední škole, rozhodli se tito studovat učitelství ČJL (shodou okolností v kombinaci s anglickým jazykem a literaturou) pro SŠ.

Navštěvoval jsi rád hodiny českého jazyka a literatury na střední škole?

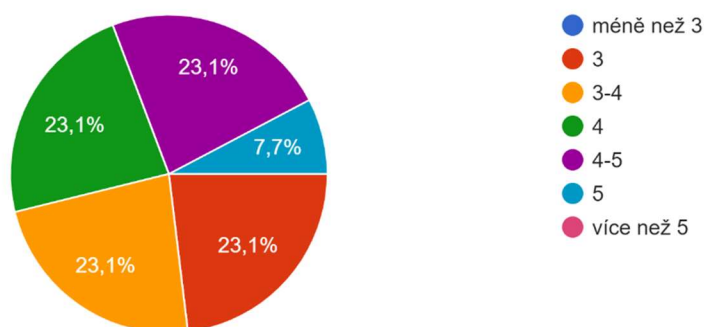
13 odpovědí



7. otázka „Jaká byla týdenní hodinová dotace českého jazyka a literatury od 1. do 4. ročníku na střední škole?“ zkoumala postavení předmětu ČJL mezi jinými předměty na základě týdenní hodinové dotace. Sesbírané odpovědi na tuto otázku jsou rozmanité: podle tří respondentů, vč. jedné absolventky klatovského gymnázia

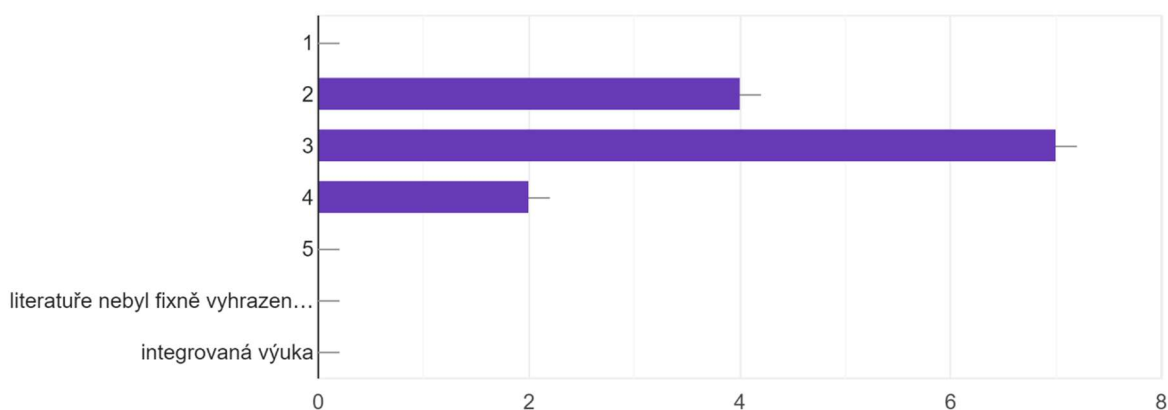
byla dotace předmětu ČJL 3 hodiny týdně po celou dobu studia na střední škole, což odpovídá minimální časové dotaci předmětu za 4 roky (RVP G, 2007, s. 83). V odpovědích ostatních dotazovaných se dotace předmětu ČJL pohybovala od tří až do pěti hodin týdně. O prestižním postavení ČJL svědčí jeho 4–5hodinová dotace týdně v případě gymnázia jindřichohradeckého, českobudějovického a benešovského a 5hodinová týdenní dotace po celou dobu 4 let studia na SŠ v případě vodňanského gymnázia.

Jaká byla týdenní hodinová dotace českého jazyka a literatury od 1. do 4. ročníku na střední škole?  
13 odpovědí



8. otázka „Kolik hodin z týdenní dotace předmětu český jazyk a literatura bylo věnováno literatuře?“ zkoumala distribuci týdenní hodinové dotace literární složce předmětu ČJL. Zjistili jsme, že literární výchova byla v rámci předmětu ČJL jasně vyhraněna a vymezena.

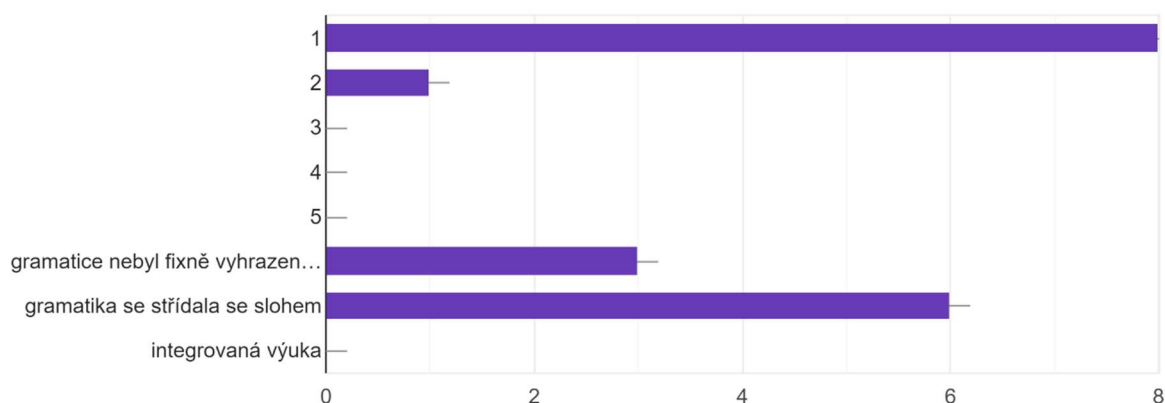
Kolik hodin z týdenní dotace předmětu český jazyk a literatura bylo věnováno literatuře?  
13 odpovědí



9. otázka „Kolik hodin z týdenní dotace předmětu český jazyk a literatura bylo věnováno gramatice?“ zjišťovala distribuci týdenní hodinové dotace jazykové (gramatické) složce předmětu ČJL.

Kolik hodin z týdenní dotace předmětu český jazyk a literatura bylo věnováno gramatice?

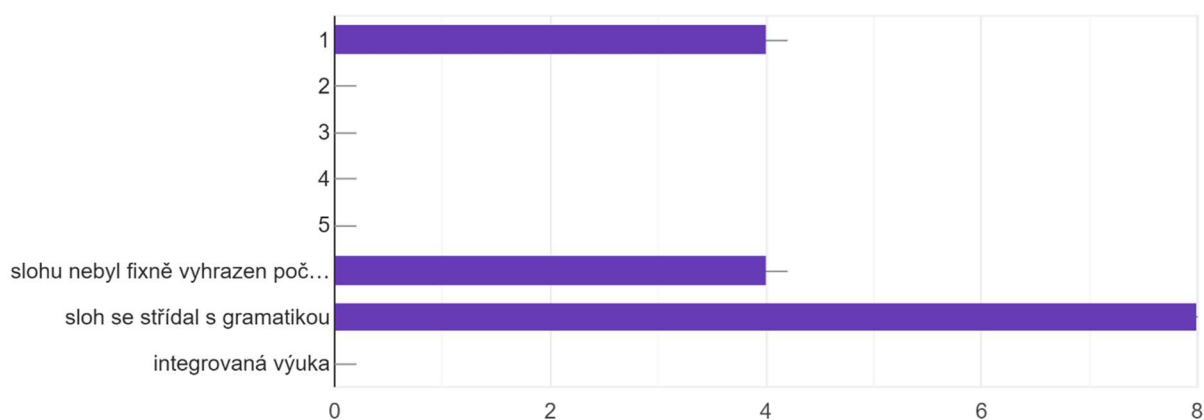
13 odpovědí



10. otázka „Kolik hodin z týdenní dotace předmětu český jazyk a literatura bylo věnováno slohové a komunikační výchově?“ zjišťovala distribuci týdenní hodinové dotace slohové a komunikační složce předmětu ČJL.

Kolik hodin z týdenní dotace předmětu český jazyk a literatura bylo věnováno slohové a komunikační výchově?

13 odpovědí



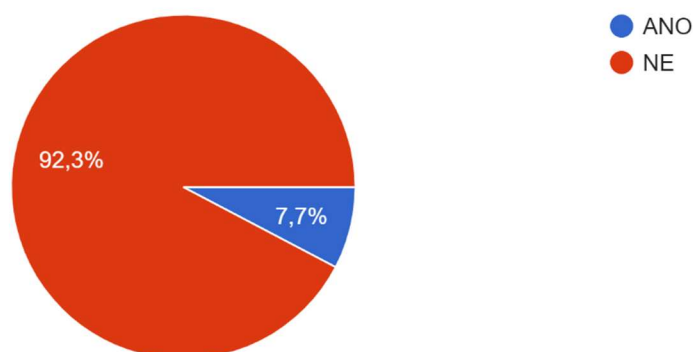
Zjistili jsme, že 12 ze 13 respondentů nabývala v předmětu ČJL informací a dovedností převážně literárněvýchovného charakteru, jazykové složce bylo určeno v předmětu ČJL většinou 1 hodina týdně, často se však gramatika střídala s vyučováním slohové a komunikační výchově, ve 2 případech se údajně vyučovalo mluvnici pouze příležitostně, ve 4 případech se slohové a komunikační výchově učilo rovněž pouze příležitostně. Jazyková a slohová složka předmětu ČJL byla v praxi posílena pouze na vodňanském gymnáziu, kde z 5 vyučovacích hodin byly 2 hodiny věnovány literatuře, 2 hodiny gramatice a 1 hodina slohu a komunikaci.



11. otázka „Byly složky předmětu český jazyk a literatura, tj. gramatika, literární výchova a slohová a komunikační výchova vzájemně propojeny?“ zjišťovala zkušenost respondentů s modelem vyučování ČJL, při němž by byly jednotlivé složky vnitřně integrovány. Až na jednu výjimku (absolventu českobudějovického gymnázia) byly odpovědi negativní.

Byly složky předmětu český jazyk a literatura, tj. gramatika, literární výchova a slohová a komunikační výchova vzájemně propojeny?

13 odpovědí



12. otázka „Co bys s odstupem několika let a se zkušenostmi se studiem na vysoké škole ocenil na výuce českého jazyka a literatury na střední škole?“ byla otázkou otevřenou; zjišťovala u respondentů názory na pozitiva ve středoškolském vyučování předmětu ČJL. Odpovědi můžeme roztrdit na ty, které

a) oceňují celkovou kvalitu vyučování předmětu ČJL: „Ocenil bych zlepšení češtinářských dovedností natolik, že jsem byl schopen absolvovat studium bohemistiky.“;

b) oceňují mezipředmětové vztahy: „Přístup k literatuře a kulturněhistorickému propojení s dalšími disciplínami.“;

c) oceňují kvalitu vyučování literární výchově: „Všechny ty krásné drobnosti o literatuře[.]“;

d) oceňují kvalitu vyučování jazykové výchově: „Byla jsem s výukou českého jazyka a literatury velmi spokojená. Oceňuji především skvělou přípravu gramatiky, kterou mi střední škola poskytla pro další studium a budoucí činnost.“;

e) oceňují kvalitu vyučování slohové a komunikační výchově: „Dobrou výuku slohu[.]“, „Výuka slohu a psaného projevu.“;

f) oceňují kvalitní přípravu na státní maturitu: „Vyučující mě dobře připravili na státní maturitu.“;

g) příliš pozitiv na středoškolském vyučování ČJL neshledaly: „[N]ic moc, možná snahu paní učitelky[.]“, „Kdyby se čeština vyučovala jako za mých studií“;

h) doporučují zapojit více moderních vyučovacích metod do výuky: „Smysluplný plán, který usnadní pochopení i učení se dané látce. Více samostatné práce, indukce a aktivit, které pomůžou studentům usnadnit zapamatovat si látku, hledání souvislostí, které pomůže s propojením znalostí a nové látky.“;

i) doporučují větší vnitřní integraci předmětu ČJL: „Ocenila bych propojenost literatury se slohem a s českým jazykem a celkově více hodin českého jazyka (ne pouze opakování ze základní školy).“, „Více práce s konkrétními ukázkami a využití vzájemné provázanosti daných témat.“;

j) doporučují motivační úkoly: „Výuka na školách, kam jsem chodila, byla vždy skvělá. Jediné, co bych ocenila, by bylo možná více autentického materiálu v rámci různých motivačních úkolů. Málokdy jsme se setkali s něčím, s čím by se vyučující setkal „běžně na ulici“ (např. chybné popisky, větné odchylky, dvojznačnost aj.).“.

13. otázka „Co bys s odstupem několika let a se zkušenostmi se studiem na vysoké škole vytkl výuce českého jazyka a literatury na střední škole?“ byla také otázkou otevřenou. Shromáždila výtky dotazovaných na vyučování předmětu ČJL na střední škole. Odpovědi můžeme rozřídít na ty, které

a) kritizují nedostatečnou výuku jazykové a slohové výchově: „Větší zapojení gramatiky, popř. slohu do výuky. Byť byla literatura zajímavá, tak sloh a gramatika byli [sic!] na její úkor téměř potlačeny.“, „Málo gramatiky[.]“, „Více gramatiky a rozhodně systematičtěji, než jsem to měla já[.]“;

b) kritizují jednotlivosti ve vyučování slohové výchově: „V hodinách slohu bych vytkla nedostatečnou pozornost administrativnímu funkčnímu stylu a jeho příkladům. Domnívám se, že se v našem životě s tímto stylem setkáváme velmi často a měli bychom ho umět používat.“;

c) kritizují malou vnitřní integraci předmětu ČJL: „Vytkla bych nadměrný počet hodin literatury na úkor českého jazyka a slohu. Tyto obory by samozřejmě byly o to přínosnější, kdyby byly vzájemně s literaturou propojeny.“;

d) kritizují paměťové učení: „Výuka literatury, která se skládá převážně z mechanického zapamatování autorů a děl.“, „Výuku literatury stylem "telefonní seznam", kdy se autoři a jejich díla vyučovali podle Literatury v kostce a k úspěšnému splnění textu musel člověk znát primárně jmenovaná díla autorů, aniž by se přihlíželo k jejich obsahu.“;

e) kritizují washback, tj. vliv (maturitní) zkoušky na výuku (o tom více Štěpáník, 2018): „Úzké zaměření studia na závěrečný výkon maturitní zkoušky.“;

f) kritizují fluktuaci vyučujících: „Časté střídání vyučujících (po dobu studia jsem měla tři), ale to nebyla jejich chyba.“;

g) kritizují vedení školy za nízkou kvalitu vyučování ČJL: „Náš učitel to měl doslova na háku, neboť šel po nás do důchodu a nenaučil nás skutečně NIC. Proto bych vytkla každé škole to, že nehlídá i tyto učitele, aby plnili své povinnosti a studenti odcházeli se znalostma [sic!], které požaduje VŠ. My například odcházeli s prázdnýma hlavama [sic!] a vše jsem se musela učit za chodu až na VŠ.“;

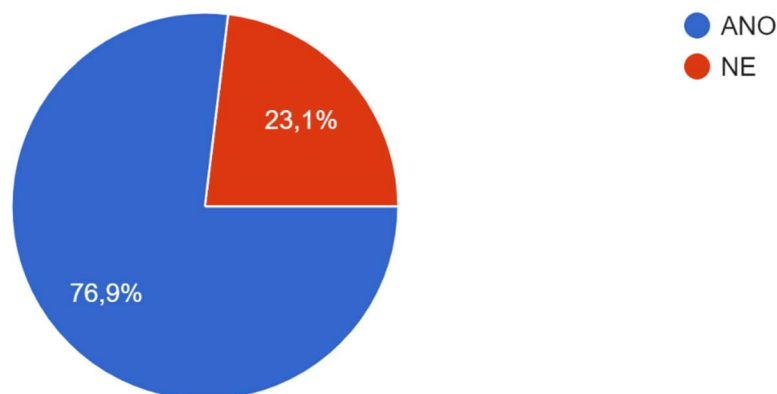
h) kritizují neurčitě: „[L]eccos[.]“, „Trošku „zkostrnatělý“ přístup k výuce. Byl ovšem efektivní. Mně vyhovoval, ale věřím, že spousta spolužáků by ocenila „svěží“ přístup.“ ;

ch) nekritizují nic: „Pravděpodobně nic[.]“.

14. otázka „Setkal jsi se už s pojmem integrovaná výuka českého jazyka, slohu a literatury?“ zjišťovala u studentů učitelství ČJL pro SŠ znalost pojmu integrovaná výuka. 10 z 13 dotazovaných pojem není cizí.

Setkal jsi se už s pojmem integrovaná výuka českého jazyka, slohu a literatury?

13 odpovědí



V 15. otázce „Kde a kdy jsi se s tímto pojmem setkal?“ nás u těch, kteří znají pojem integrovaná výuka ČJL, zajímalo, odkud tento pojem znají. Zjistili jsme, že zdrojem seznámení se s tímto pojmem byla vysokoškolská didaktika ČJL, kterou vede autor této kvalifikační práce.

16. otázka „Co si pod tímto pojmem představuješ? Zkus jej stručně a výstižně charakterizovat.“ nabízí v odpovědích respondentů možný obsah a rozsah pojmu integrovaná výuka ČJL. Odpovědi lze klasifikovat na ty, které

a) za integrovanou výuku považují tematické vyučování napříč předměty: „Zasazení vyučovaného tématu do co nejširšího kontextu.“, „Jedná se o metodu vyučování, kdy se pozornost ve všech předmětech věnuje jednomu konkrétnímu a stejnému tématu.“, „Učivo se probírá v tematických blocích, a to v rámci různých předmětů.“, „Výuka, která propojuje vzdělávací obsah všech složek předmětu na základě tematické blízkosti[.]“, „Vzájemné propojení znalostí z více předmětů, kdy jednotlivá probíraná témata společně souvisí. Lépe to asi vystihne konkrétní příklad, když budeme probírat nějaké literární dílo (např. Hobita), můžeme k němu dodat doprovodné obrázky autora (tj. část výtvarnou), obrázky jiných ilustrátorů, které příběh ovlivnil (i nadále část výtvarnou; ilustrátoři mohou do svých prací zapojit různé symboly a skryté významy), plus můžeme srovnávat překlad (např. básní z díla) s originálem v aj, a dále si všímat potenciálního zhudebnění básně (hudební výchova).“, „Jedná se o výuku, která si uvědomuje vzájemnou provázanost různých předmětů a disciplín. Tento přístup pak aplikuje i v průběhu výuky.“;

b) za integrovanou výuku považují vnitřní provázanost jazykové, slohové a komunikační a literární složky předmětu ČJL: „Vzájemné propojení těchto tří složek? [sic!]“, „Propojení výuky literatury, gramatiky a slohu.“ „Pravděpodobně prolínání literatury, gramatiky a slohu[.]“, „Integrují se různé disciplíny češtiny, např. gramatika se demonstruje na nějakém literárním díle apod.“;

c) za integrovanou výuku považují vnitřní integraci předmětu ČJL i vnější integraci předmětu ČJL s jinými předměty: „Propojení jazyka, slohu a literatury ve výuce. Zahrnula bych tam i jiné předměty (např. výtvarku).“;

d) za integrovanou výuku považují vyučování odpovídající současným vědeckým poznatkům: „[V]ýuku, která jde s aktuálními poznatky vědy ruku v ruce a aplikuje nové metody, které byly prokázány jako užitečné pro žáky[.]“;

e) nemají žádnou představu o tomto pojmu: „Nesetkala, takže nevím[.]“.

### 3.2.4 Interpretace dotazníků

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že

a) ani průměrný školní prospěch z předmětu ČJL, ani neoblíbenost předmětu ČJL na ZŠ nebo na SŠ není pro uchazeče o učitelství ČJL pro SŠ výraznou motivační překážkou. Překvapující je v tomto ohledu vysoká neoblíbenost předmětu ČJL na ZŠ,

jejž takto reflektovali s odstupem poměrně dlouhé doby (8 a více let) studenti didaktických bohemistických disciplín (42 %);

b) ČJL v soustavě středoškolských předmětů má v jednotlivých školských zařízeních různou prestiž, již lze posuzovat např. týdenní hodinovou dotací předmětu ČJL. Tříhodinová týdenní dotace ČJL na klatovském gymnáziu odpovídá minimální časové dotaci předmětu za 4 roky (RVP G, 2007, s. 83) a svědčí o podceňování předmětu ČJL ve prospěch předmětů přírodovědných a technických; pětihodinová dotace ČJL na vodňanském gymnáziu je výsledkem plodné spolupráce tohoto školského zařízení s katedrou slovanských jazyků Fakulty pedagogické Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v projektech čtenářské gramotnosti zásluhou pedagoga a zároveň vědeckého pracovníka Martina Schacherla (více <https://gymnaziumvodnany.cz/2016/08/17/projekty-a-publikace/>);

c) předmět ČJL na SŠ je rozvrhován vesměs velmi tradičně: většina hodin z týdenní hodinové dotace (až  $\frac{3}{4}$ ) jsou věnovány literární složce ČJL, přičemž jazyková a slohová složka ČJL neměly často fixovanou týdenní hodinovou dotaci nebo se střídaly nesystémově podle aktuální potřeby (příprava na diktát, slohovou kompozici atd.). Respondenti si nebyli vědomi vnitřní propojenosti (integrace) jednotlivých složek předmětu ČJL na SŠ;

d) vyučování ČJL na SŠ má podle respondentů vážné nedostatky, mezi něž patří převážně paměťové učení, opomíjení jazykové a slohové složky a malá vnitřní integrace předmětu ČJL; reflektovaných pozitiv ze středoškolské výuky ČJL není mnoho, jsou výrazně individualizované a i v otázce sledující kladné stránky vyučování ČJL mnozí respondenti sdělili místo zažitých zkušeností spíše doporučení pro zlepšení vyučování ČJL;

e) pojem integrovaná výuka ČJL je respondenty chápán ve dvou významech: 1. tematické vyučování ČJL s (vnější) integrací s jinými školními předměty, 2. (vnitřní) integrace jednotlivých složek ČJL, což je význam, pod nímž pojmu rozumíme i my. Pod pojmem integrovaná výuka rozumějí někteří respondenti v souladu s autory *Pedagogického slovníku* „výuku realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností s praktickými v následujících hlavních formách: 1. integrované předměty nebo kurzy; 2. moduly nebo témata zařazované jako součást více předmětů; 3. projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi; 4. integrované dny, kdy celá škola realizuje jedno společné téma.“ (Průcha – Walterová – Mareš, 2008, s. 87; srov. také Čábalová, 2011, s. 62–

63). Terminologické nejednoznačnosti by se dalo předejít např. užitím jiného pojmu pro námi definovaný model vyučování ČJL: komunikační model je pojem nevhodný pro svoji vágnost a užívání často v protikladu se strukturalistickými metodami; Viktor Viktora navrhuje pojem syntetická výuka, což může vyvolat mylnou představu vyučovací metody elementárního čtení a psaní, a proto zůstáváme u pojmu integrovaná výuka s nutným vysvětlením jeho obsahu a rozsahu.

### **Seznam literatury**

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. 272 s.

*Mapa školy. Analýza výsledků Liberec*, Praha: Scio, 2019. 58 s.

[https://www.liberec.cz/images/ostatni/zprava\\_zrizovatel\\_lbc\\_final.pdf](https://www.liberec.cz/images/ostatni/zprava_zrizovatel_lbc_final.pdf)

GRECMANOVÁ, Helena – DOPITA, Miroslav. Obliba vyučovacích předmětů žáky ZŠ a SŠ. In WERNEROVÁ, Jana (ed.). *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, s. 1–8.

PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008<sup>4</sup>. 322 s.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, 2018, roč. 28, č. 3, s. 435–471.

## Závěr

Každý model je špatný, ale jen některý z nich je funkční. Tak zní oblíbený bonmot literárního historika Dalibora Turečka, jež užívá v argumentaci pro modelování nových literárních dějin. Všeobecná shoda mezi odborníky i širokou veřejností panuje na tom, že český jazyk a literatura má mezi ostatními učebními předměty privilegované postavení. K paradigmatickému zlomu v chápání podstaty vyučování češtině došlo při zavedení státní maturity; není nesymptomatické, že většina praktikujících češtinářů byla koncepcí státní maturity šokována. Tvrdě totiž na sebe narazily dva zcela odlišné modely praktikované na české střední škole. Zjednodušeně řečeno: tradiční z modelů spočívá v pozitivistickém hromadění poznatků z české mluvnice a české a světové literární historie, přičemž text plní ve vyučování většinou jen funkci ilustrativní; ten druhý, netradiční, ale ne zcela nový, vychází z diskursivně-komunikačního pojetí s výraznými podněty (post)strukturalismu, recepční estetiky, pragmatismu apod., kde má text „ohledávaný“ a „zakoušený“ studentem centrální místo.

Domníváme se, že velkou výzvou pro současnou oborovou didaktiku českého jazyka a literatury je promyšlení takového modelu vyučování češtině v její komplexnosti, tj. v integraci jejích složek jazykových, komunikačních, slohových a literárních, jež se v praxi vzájemně prostupují a prolínají v rozmanité struktury. (Paradoxně si to nemyslel Jan Mukařovský v přednášce pro posluchače Vysoké školy pedagogických studií v Praze v 30. letech 20. století: „nikdy není bez užitku pro pochopení básnického díla obrátit pozornost k jeho jazyku, [...] Prosím však, abyste nežádali ode mne konkrétních rad nebo ukázek. Nevěřím, že by bylo možné nebo pedagogicky záhodné pokoušet se o konstrukci typických modelů výkladu, protože způsob výkladu, jeho rozdělení, vzájemný poměr jeho jednotlivých úseků, to vše je proměnlivé od případu k případu. Nejen to, i u týchž děl bude se způsob výkladu jistě měnit podle vnějších okolností, jako je věk žáků, jejich průměrná vnímavost k těmto věcem atp.“, *Nález... 2001–2002*, s. 190.) Imperativ, že „by měl didaktický zájem o vztah prostě komunikačních funkcí jazyka (pojmenovávací, expresivní a apelativní) a funkce estetické v jazykové výstavbě textu patřit do základní výbavy každé didaktické interpretace textu a potvrzovat tak jednotu složek předmětu český jazyk jako celku“ (Lederbuchová 2006, s. 8), není v didaktice mateřského jazyku, v učebních pomůckách ani ve školské praxi náležitě naplňován. Neznamená to však, že by měl být vypracován obligatorní model, jež by od češtinářů vyžadovaly závazné

institucionální dokumenty, jako se stalo v případě státní maturity (srov. permanentní reformy, Liessmann 2008, s. 117–119), nýbrž při vědomí mnohohlasí současného komplikovaného světa jako jeden z mnoha alternativních modelů.

Nejnovější volání po integrované výuce češtině sklidilo na akademické půdě nemalý rozruch, vcelku ale pozitivní (Hasil 2018–2019). Může to být výzva i pro tým integrovaný z široké profesní skupiny češtinářů z Gymnázia Jaroslava Vrchlického v Klatovech, odborníků z Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a z Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, tím aktuálnější, že MŠMT zahájilo v nedávné době veřejnou diskusi o Strategii vzdělávání 2030+ a o reformě rámcových vzdělávacích plánů.

Příznačný je v tomto ohledu povzdech nad neutěšeným stavem vyučování literatury na středních školách, jež se za 130 let i přes pokusy o transformaci českého školství příliš nezměnilo. Práce s textem v literárních hodinách je stále okrajovou záležitostí, text většinou pouze dokládá učitelův výklad uskutečněný nejčastěji frontální výukou. „Patrné je to nejen na druhém stupni základní školy, ale zejména na školách středních, kde se myšlení o literatuře až příliš často ztrácí v tradovaných a opakovaně upevňovaných schématech a floskulích, jejichž jediným smyslem je (někdy ani neskrývaný) utilitární nácvik na maturitní zkoušku.“ (Hník 2020–2021, s. 5, 7).

V pevnějším usouvztažňování jednotlivých složek předmětu ČJL na gymnáziu, popř. na jiných typech škol spatřujeme obrovský dluh, jež didaktika ČJL strukturalistickému myšlení a jeho výsledkům, rodinnému stříbru české vědy, má. Absence strukturalistického myšlení je zejména ve vyučování literární výchově na středních školách letitá. Příznačné jsou v tomto ohledu vzpomínky Aleny Macurové, kterou jako absolventku středoškolského předmětu ČJL – reálně však jen jeho literární složky, navíc pojaté značně literárněhistoricky (maturovala na klatovském gymnáziu v roce 1963 u prof. Jaroslava Tauera<sup>31</sup>), ohromil vysokoškolský seminář Františka Daneše, v němž se probíralo, co „dělá“ slovesný rod činný a trpný v Erbenově baladě *Vrba*<sup>32</sup> (Macurová in Chromý – Lehečková 2010, s. 84). Zdeňka Kožmína zaujal roku 1940 seminář, jehož se účastnil jako gymnazijní student a jež vedl literární vědec-  
strukturalista (na jméno si vzpomínající již nevzpomněl): „Utkvěl mi v paměti zřetel k

---

<sup>31</sup> Ve vzpomínce chybně uvedeno jméno učitele jako Taur.

<sup>32</sup> DANEŠ 1975.



mnoha složkám díla, systematicčnost celého postupu, jistota, že text se této metodě vždycky poddává.“ (O interpretaci... 1994, s. 314).

Právě systematicčnosti si studenti gymnázií považují; interpretační dojmologie se poddává manipulaci s textem, v horším případě s člověkem, jak o tom nadčasově píše Karel Čapek (viz případová studie výše). Chybí ovšem příklady dobré praxe, které by vědecké výsledky strukturalismu, jichž není málo (více o vybraných strukturalistických analýzách textů uměleckého funkčního stylu Hoffmannová 1991), didaktizovaly.

Strukturalistickou metodou bohužel nejsou současní didaktikové-konstruktivisté, již ve svých metodikách interpretace textu zdůrazňují ohled na dětského a dospívajícího čtenáře a tvořivou výuku, příliš nadšení. Racionální analyticko-syntetická interpretační činnost, kdy je simulována badatelská metoda, je pro žáka základní školy prý nevhodná zcela a pro studenta střední školy a gymnázia vhodná jen zčásti (Lederbuchová 2010, s. 86–100).

Snažili jsme se dokázat, že strukturalistická metoda se zdůrazněním i její složky pragmatické naopak rozvíjí čtenářství studenta komplexně, a sice integrováním složky jazykové, slohové a literární v komunikační výchovu, což je ostatně i často slýchaný cíl didaktické (r)evoluce. Text se v takovém modelu vyučování ocitá v centru „dění“, je „ohledáván“, čten, analyzován a interpretován s ohledem na plán tematický, kompoziční a jazykový i na literárněhistorický kontext, čímž je umožněno jednotlivým složkám předmětu ČJL vhodně se prolínat a doplňovat se.

## Seznam literatury

DANEŠ, František. An attempt at characterizing dramatis personae in terms of their semantic roles. In RINGBOM, Hakan (ed.). *Style and text. Studies presented to Nils Erik Enkvist*. Stockholm: Skriptor, 1975, s. 111–117.

HASIL, Jiří. Další olomoucké setkání didaktiků. *Český jazyk a literatura*, 2018–2019, roč. 69, č. 3, s. 146–148.

HNÍK, Ondřej – JINDRÁČEK, Václav. Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí. *Český jazyk a literatura*, 2020–2021, roč. 71, č. 1, s. 1–9.

HOFFMANNOVÁ, Jana. Lingvistický a umělecký text (mezi Tezemi PLK a současností). *Slovo a slovesnost*, 1991, roč. 52, č. 3, s. 221–228.

CHROMÝ, Jan – LEHEČKOVÁ, Eva (eds). *Rozpravy s českými lingvisty, část III*. Praha: Akropolis, 2010. 352 s.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole. Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 265 s.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Zisky a ztráty mezipředmětových vztahů v literární výchově. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006, s. 5–12.

LISSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2009. 127 s.

-nk-. Nález dosud neznámého rukopisu přednášky prof. Jana Mukařovského pro posluchače školy pedagogických studií. *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 7–8, s. 186–194.

O interpretaci. Otázky Jiřího Holého pro Zdeňka Kožmína. *Česká literatura*, 1994, roč. 42, č. 3, s. 311–317.

## Resumé

Disertační práce se zabývá problematikou integrace jazykové, slohové a komunikační a literárněvýchovné složky předmětu ČJL. V teoretické části disertační práce je analyzován diskurs o míře autonomie jednotlivých složek předmětu („Jeden, nebo dva předměty“) z 60. let 20. století a z počátku 21. století. Dále jsou hodnoceny dosavadní modely integrované výuky ČJL (strukturalismus Jana Mukařovského a jeho pokračovatelů, lingvostylistika, lingvoliterárnost, komplexní jazykové rozборы aj.) a formulovány přednosti a limity integrované výuky ve vyučování ČJL, vč. zkušeností ze zahraničí. Praktická část disertační práce se skládá ze tří případových studií, které demonstrují interpretaci díla Goethova, Nerudova a Čapkova prostřednictvím jevů jazykových (slovesné kategorie způsobu a času, slovesné kategorie osoby, větné skladby) a stylistických (odborného a publicistického funkčního stylu). Praktickou část disertační práce doplňuje vyhodnocení dotazníků, jež vyplňovali studenti klatovského gymnázia a absolventi semináře z didaktiky ČJL na Filozofické fakultě JČU v Českých Budějovicích. Disertační práce o integraci jednotlivých složek předmětu ČJL je první monografií na toto téma v českém prostředí.

## Summary

This doctoral thesis covers the problem of integration of lingual, stylistic and communicative and literary components of the school subject Czech language and literature. In the theoretical part, the discourse of the extent of autonomy in these components of the subject is analyzed, which dates back to the 1960s ('one or two subjects'). Further, models of integrated teaching of the subject are introduced - Jan Mukarovsky's structuralism, linguostylitics, lingual-literary science, complex linguistic analyses etc. Advantages and disadvantages of the integrated Czech teaching are formulated, incl. some experience from abroad. Practical part of the thesis consists of three case studies to show interpretation of selected works written by Goethe, Jan Neruda and Capek employing some lingual phenomena (categories of modus and tense, the category of person, syntax) and stylistic phenomena (scientific and publicistic functional styles). The practical part is complemented with results of questionnaires assessed to students of Gymnazium in Klatovy and students of teaching science at the Faculty of Arts in Ceske Budejovice. This thesis is the first monography on the topic of integration of singular components of the subject (Czech language and literature) in the Czech environment.

## Seznam literatury

- nk-. Nález dosud neznámého rukopisu přednášky prof. Jana Mukařovského pro posluchače Vysoké školy pedagogických studií. *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 7–8, s. 186–194.
- ADAM, Robert. Formy podání řeči. *Slovo a slovesnost*, 2003, roč. 64, č. 2, s. 119–128.
- ADAM, Robert. *Příručka k morfologii češtiny. Výklad a cvičení s řešenými*. Praha: Karolinum, 2019. 94 s.
- ADÁMKOVÁ, Petra a kol. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2013. 184 s.
- ANDREE, Lukáš. *Literatura pro 3. ročník středních škol. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2009. 159 s.
- BALOUŠOVÁ, Lucie. Inspirace z Polska aneb To se mi líbí!. *Český jazyk a literatura*, 2018–2019, roč. 69, č. 3, s. 142–146.
- BETSCH, Michael. *Diskontinuität und Tradition im System der tschechischen Anredepronomina (1700–1850)*. München: Verlag Otto Sagner, 2000. 198 s.
- BLOOM, Harold. *Kánon západní literatury*. Praha: Prostor, 2000. 640 s.
- BRÜNING, Gerrit. Die Wette in Goethes Faust. In PURDY, Daniel (ed.). *Goethe Yearbook*. Volume XVII. Rochester: Camden House, 2010, s. 31–54.
- Celonárodní diskuze o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura – 2. kolo. *Učitelské noviny*, 2003, roč. 107, č. 3.
- CVRČEK, Václav a kol. *Mluvnice současné češtiny 1. Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, 2010. 354 s.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. 272 s.
- ČAPEK, Karel. *Válka s Mloky*. Praha: Československý spisovatel, 1953. 274 s.
- ČAPEK, Karel. *Válka s Mloky*. Praha: SNKLU, 1965. 250 s.
- ČAPEK, Karel. *Italské listy. Anglické listy. Výlet do Španěl. Obrázky z Holandska*. Praha: Československý spisovatel, 1960. 417 s.
- ČECHOVÁ, Marie. Jaroslavu Jelínkovi. *Naše řeč*, 1986, roč. 69, č. 5, s. 260–263.
- ČECHOVÁ, Marie. Slovo k návrhu změn v systému vyučování českému jazyku a literatuře. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 3, s. 137–139.
- ČECHOVÁ, Marie. Pohled na českou morfologii z vývojového hlediska na pozadí povídek Jana Nerudy a Vítězslava Háalka. In ČECHOVÁ, Marie. *Řeč o řeči*, Praha: Academia, 2012, s. 71–79.

- ČECHOVÁ, Marie. *Život s češtinou. Nomen omen Češka – češtinářka – Čechová*. Praha: Academia, 2017. 392 s.
- ČECHOVÁ, Marie – KRČMOVÁ, Marie – MINÁŘOVÁ, Eva. *Současná stylistika*. Praha: NLN, 2008. 381 s.
- ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. 264 s.
- ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2011<sup>3</sup>. 448 s.
- ČECHOVÁ, Marie a kol. *Komplexní jazykové rozbory*. Praha: SPN, 1992. 325 s.
- ČELIŠOVÁ, Olga a kol. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy. Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2014. 120 s.
- ČEŇKOVÁ, Jana. *Česká čítanka pro starší školní věk v letech 1870–1970 a její kanonické texty*. Praha: Karolinum, 2011. 150 s.
- ČURÍN, Michal. Školní seznamy četby ke společné části maturitní zkoušky. In KOUDELKOVÁ, Eva (ed.). *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Krajská vědecká knihovna v Liberci – Bor, 2014, s. 115–126.
- DANEŠ, František. An attempt at characterizing dramatis personae in terms of their semantic roles. In RINGBOM, Hakan (ed.). *Style and text. Studies presented to Nils Erik Enkvist*. Stockholm: Skriptor, 1975, s. 111–117.
- DEBICKÁ, Alena. Umělecké texty v učebnicích Český jazyk autorů O. Müllerové, J. Hoffmannové, B. Hoffmanna. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006, s. 38–52.
- DOLEŽEL, Lubomír – KUCHAR, Jaroslav (eds.). *Knížka o jazyce a stylu soudobé literatury*. Praha: Orbis, 1961. 202 s.
- ECKERMANN, Johann Peter. *Hovory s Goethem*. Praha: Pavel Prokop, 1941. 211 s.
- ECO, Umberto. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Olomouc: Votobia, 1997. 197 s.
- Fausts Pakt mit Mephistopheles in juristischer Beleuchtung. *Goethes Jahrbuch*, 1903, roč. 24, s. 113–131.
- FIBIGER, Martin. *Vztah gymnazistů a vysokoškoláků ke knize, čtení a literární výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013. 176 s.
- FRANTA, David. Jak učit literaturu na střední škole ve 21. století?. *Český jazyk a literatura*, 2018–2019, roč. 69, č. 4, s. 200–203.

- FRANTA, David. Model integrované výuky předmětu český jazyk a literatura. Praxe z klatovského gymnázia. In ČECHOVÁ, Marie – SPĚVÁČKOVÁ, Martina (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021, s. 296–313.
- FRANTA, David. Modelování integrované výuky předmětu český jazyk a literatura (přednosti a limity). In ČECHOVÁ, Marie – SPĚVÁČKOVÁ, Martina (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2019, s. 116–133.
- FRANTA, David. Transpozice slovesné osoby, zvl. onkání a onikání na příkladu české literatury 19. století jako didaktický problém. *Jazyk – literatura – komunikace*, 2018, roč. 7, č. 2, s. 115–124.
- GEBAUER, Jan (TRÁVNÍČEK, František ed.). *Historická mluvnice jazyka českého, díl IV. Skladba*. Praha: Academia, 2007 [1929]. 763 s.
- GOETHE, Johann Wolfgang. *Faust*. Praha: SNKLU, 1965. Přel. Otokar Fischer. 580 s.
- GREBENÍČKOVÁ, Růžena – KÖPPLOVÁ, Barbara – POKORNÝ, Jindřich. *Kniha o Faustovi*. Praha: Mladá fronta, 1982.
- GRECMANOVÁ, Helena – DOPITA, Miroslav. Obliba vyučovacích předmětů žáky ZŠ a SŠ. In WERNEROVÁ, Jana (ed.). *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, s. 1–8.
- GRUMACH, Renate (ed.). *Goethe. Begegnungen und Gespräche*. Band II (1786–1792). Berlin – New York: de Gruyter, 1977. 581 s.
- HAMAN, Aleš. *Neruda prozaik*. Praha: Odeon, 1968. 208 s.
- HAMAN, Aleš. K souřadnicím Čapkova díla [1990]. In HAMAN, Aleš. *Východiska a výhledy*. Praha: Torst, 2002, s. 265–283.
- HAMAN, Aleš. Různost Povídek Malostranských. In NERUDA, Jan (HAMAN, Aleš ed.). *Povídky malostranské*. Praha: ARSCI, 2004, s. 276–279.
- HAUSENBLAS, Karel. Utváření stylu v textu. In HAUSENBLAS, Karel. *Od tvaru k smyslu textu. Stylistické reflexe a interpretace*. Praha: FF UK, 1996, s. 71–79.
- HASIL, Jiří. Další olomoucké setkání didaktiků. *Český jazyk a literatura*, 2018–2019, roč. 69, č. 3, s. 146–148.
- HAUSENBLAS, Ondřej. Vášeň pro učení?. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*, 2018, roč. 4, speciál, s. 11–12.

- HAVRÁNEK, Bohuslav. Mé připomínky k článku Dalibora Pícky „Dva předměty“. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 1, s. 22–26.
- HILLEBRNAD, Bruno. *Was denn ist Kunst? Essays zur Dichtung im Zeitalter des Individualismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001. 430 s.
- HIPPEL, Lukas von – DAUBENFELD, Thasten: *Von der Uni ins wahre Leben. Zum Karrierestart Naturwissenschaftler und Ingenieure*. Weinheim: Wiley-VCH, 2011. 239 s.
- HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In STUHLÍKOVÁ, Iva – JANÍK, Tomáš a kol. (eds.). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno, Masarykova univerzita, 2015, s. 41–65.
- HNÍK, Ondřej – JINDRÁČEK, Václav. Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí. *Český jazyk a literatura*, 2020–2021, roč. 71, č. 1, s. 1–9.
- HOFFMANN, Bohuslav. Národní literatura a jiné literatury ve středoškolských učebnicích včera, dnes a zítra. In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 92–96.
- HOFFMANNOVÁ, Jana. Lingvistický a umělecký text (mezi Tezemi PLK a současností). *Slovo a slovesnost*, 1991, roč. 52, č. 3, s. 221–228.
- HOFFMANNOVÁ, Jana – HOFFMANN, Bohuslav. *Český jazyk, česká a světová literatura*. Nitra: Enigma, 2008. 589 s.
- HOFFMANNOVÁ, Jana – JEŽKOVÁ, Jaroslava – VAŇKOVÁ, Jana. *Komunikace a sloh. Učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009. 152 s.
- HÖLZEL, Miroslav. K otázce dvou předmětů. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 7, s. 312–314.
- HOSKOVEC, Tomáš. Poetika a filologie (úvodní přednáška kolokvia Poetický Cíkháj v Brně). In VERMIŘOVSKÝ, Adam (ed.). *Poetický Cíkháj v Brně 2010*. Brno: Tribun EU, 2012, s. 13–27.
- HOSKOVEC, Tomáš. Jazyk. In SLÁDEK, Ondřej a kol. *Slovník literárněvědného strukturalismu*. Brno: Host, 2018, s. 330–341.
- HRADILOVÁ, Darina. Několik poznámek k tomu, co žáci postrádají na výuce českého jazyka. *Didaktické studie*, 2016, roč. 8, č. 2, s. 38–51.
- CHLUP, Otokar. *Středoškolská didaktika*. Brno: Společnost nových škol v Brně, 1935. 356 s.
- CHOUTKOVÁ, Simona. Čechová, M. – Spěváčková, M. (eds.): Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině. *Didaktické studie*, 2020, roč. 12, č. 2, s. 181–185.



- CHROMÝ, Jan – LEHEČKOVÁ, Eva (eds). *Rozpravy s českými lingvisty, část II.* Praha: Akropolis, 2009. 344 s.
- CHROMÝ, Jan – LEHEČKOVÁ, Eva (eds). *Rozpravy s českými lingvisty, část III.* Praha: Akropolis, 2010. 352 s.
- CHVATÍK, Květoslav. Význam literárního kánonu. In FEDROVÁ, Stanislava (ed.). *Otázky českého kánonu.* Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006, s. 36–39.
- JAKOBSON, Roman. Poezie gramatiky a gramatika poezie. In JAKOBSON, Roman (ČERVENKA, Miroslav ed.). *Poetická funkce.* Jinočany: H&H, 1996, s. 106–125.
- JANOUSĚK, Pavel. Antikostečka aneb didaktické pyjdepe. *Tvar*, 2005, roč. 16, č. 11, s. 6.
- JANOUSĚK, Pavel. Antikostečka 2. *Tvar*, 2005, roč. 16, č. 15, s. 6–7.
- JANOUSĚK, Pavel. O novém literárněhistorickém paradigmatu, dějinách, kánonu a literárních vědcích aneb Generálové se vždy připravují na minulou bitvu. In WIENDL, Jan (ed.). *Literatura a kánon.* Praha: FF UK, 2007, s. 19–29.
- JANOVEC, Ladislav – RYSOVÁ, Kateřina. 47. ročník Olympiády v českém jazyce aneb poprvé on-line. *Český jazyk a literatura*, 2021–2022, č. 72, č. 1, s. 1–6.
- JEDLIČKOVÁ, Alice. Ať mně ještě někdo přijde s Povědkami malostranskými! K profilu Nerudova vypravěče. *Český jazyk a literatura*, 2021–2022, roč. 72, č. 1, s. 6–12.
- JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 275 s.
- JIŘIČKOVÁ, Eva a kol. *Nová literatura 3. Učebnice pro 3. ročník středních škol a gymnázií.* Praha: Taktik, 2018. 120 s.
- K návrhu nové koncepce výuky předmětu českého jazyka a literatury. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 2, s. 82–84.
- KARLÍK, Petr – NEKULA, Marek – RUSÍNOVÁ, Zdenka (eds.). *Příruční mluvnice češtiny.* Praha: NLN, 2012<sup>2</sup>. 799 s.
- Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura.* Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2016. Dostupné z < <https://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>>.
- KOMÁREK, Miroslav. *Dějiny českého jazyka*, Brno: Host, 2012. 280 s.
- KOMBEREC, Filip. *Co už tu zbývá z Karla Čapka? Nad autorovým dílem v kontextu středoškolského vzdělávání.* Praha: Cherm, 2018. 248 s.

- KINOVIČOVÁ, Anna. Nové přístupy uplatňované ve výuce literatury na středních školách v Irské republice. In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 161–166.
- KNETL, Miloš. Usiluje Jiří Kostečka o oslabení literatury ve výuce?. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 5, s. 231–237.
- KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak*. Jinočany: H & H, 1993. 229 s.
- KOSTEČKA, Jiří. Proč učit povinně literaturu celou střední školu? (aneb opět: jeden předmět, nebo dva předměty?). *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 1–2, s. 24–30.
- KOSTEČKA, Jiří. Návrh nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 9–10, s. 209–212.
- KOSTEČKA, Jiří. Celonárodní diskuse o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 3, s. 105–110.
- KOSTEČKA, Jiří. Výuka předmětu český jazyk a literatura z pohledu nového školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu. *Český jazyk a literatura*, 2004–2005, roč. 55, č. 4, s. 177–184.
- KOUBEK, Petr. *Podkladová studie. Literární výchova a literární komunikace*. Praha: NÚV, 2019. 115 s.
- KOŽMÍN, Zdeněk. *Zvětšeniny ze stylu bratří Čapků*. Brno: Blok, 1989. 262 s.
- KREJČOVÁ, Jana – MÜNICH, Daniel. *Intelektuální dovednosti českých učitelů v mezinárodním a generačním srovnání*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, 2018.
- KUCHAŘ, Jaroslav. K šedesátce dr. Antonína Tejnora. *Naše řeč*, 1983, roč. 66, č. 2, s. 100–102.
- LANG, Susanne. Erinnerungen an die Zeit vor Pisa. In *Was bleibt? Ein Lesebuch zum 375-jährigen Schuljubiläum*. München: Herbert Utz Verlag, 2004, s. 31–36.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Zisky a ztráty mezipředmětových vztahů v literární výchově. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006, s. 5–12.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Český jazyk a literatura v mezipředmětových vztazích. *Český jazyk a literatura*, 2006–2007, roč. 57, č. 1, s. 43–45.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole. Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého tetu v literární výchově na 2. stupni základní školy a*

v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 265 s.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literárněhistorické poznatky v literární výchově na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. In ČECHOVÁ, Marie – SPĚVÁČKOVÁ, Martina (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021, s. 232–257.

LEVÝ, Jiří. *Umění překladu*. Praha: Miroslav Pošpa – Apostrof, 2012. 368 s.

LISSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2009. 127 s.

LIPPMANN, Karel. *Příručka k výuce literatury na střední škole. III. díl. České Budějovice: Biskupské gymnázium J. N. Neumanna, 2004. 279 s.*

LIPTÁKOVÁ, Ľudmila, aj. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primarne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita, 2011. 575 s.

MACURA, Vladimír. *Masarykovy boty a jiné semi(o)fejetony*. Praha: Pražská imaginace, 1993. 96 s.

MACURA, Vladimír (PIORECKÁ, Kateřina – VOJTKOVÁ, Milena eds.). *Znamení zrodu a české sny*. Praha: Academia, 2015. 658 s.

MACHOVÁ, Svatava. Studium českého jazyka na gymnáziích a středních odborných školách. *Český jazyk a literatura*, 2003–2004, roč. 54, č. 3, s. 138–139.

MANN, Heinrich. *Profesor Neřád neboli Konec tyrana*. Praha: SNKLU, 1964. 201 s.

*Mapa školy. Analýza výsledků Liberec*, Praha: Scio, 2019. 58 s.

MARTINEC, Ivo – TUŠKOVÁ, Jana Marie – ZIMOVÁ, Ludmila. *Mluvnice. Učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009. 264 s.

MATHESIUS, Vilém. Řeč a sloh. In HAVRÁNEK, Bohuslav – MUKAŘOVSKÝ, Jan. (eds.). *Čtení o jazyce a poesii*. Praha: Družstevní práce v Praze, 1942, s. 11–102.

MOLDANOVÁ, Dobrava. Výuka národní literatury na středních školách v Norsku, Švédsku a Dánsku. In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 167–172.

MOLDANOVÁ, Dobrava. Výuka literatury v mezipředmětových vztazích. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006, s. 1–4.

MRAVCOVÁ, Marie. Karel Čapek: Válka s Mloky (1936). In ZEMAN, Milan a kol. *Rozumět literatuře 1. Interpretace základních děl české literatury*. Praha: SPN, 1989, s. 297–307.

- MRAVCOVÁ, Marie. Komentář. In NERUDA, Jan (VANĚK, Václav ed.). *Arabesky / Povídky malostranské*. Brno: Host, 2012, s. 423–474.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Genetika smyslu v Máchově poesii. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ed.). *Torso a tajemství Máchova díla. Sborník pojednání Pražského lingvistického kroužku*. Praha: Fr. Borový, 1938, s. 13–110.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan (SVOZIL, Bohumil ed.). *Vančurův vypravěč*. Praha: Akropolis, 2006 [2. pol. 40. let 20. st.]. 80 s.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Několik poznámek k novému románu VI. Vančury [1934]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 481–489.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Francouzská poezie Karla Čapka [1936]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 300–304.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Próza K. Čapka jako lyrická melodie a dialog [1939a]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 433–450.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Významová výstavba a kompoziční osnova epiky Karla Čapka [1939b]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 451–480.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. O jazyce básnickém [1940]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 16–70.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Poetika jako základ literární výchovy na střední škole (dnes gymnasiu). *Štěpnice*, 1948–1949, roč. 2, č. 1, s. 6–12; č. 6–7, s. 97–103. [= *Střední škola*, 1943, roč. 23 (50), č. 5, s. 205–215.]
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Řeč při tryzně [1945]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 490–502.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Vančurovská prolegomena [2. pol. 40. let 20. st.]. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ČERVENKA, Miroslav – JANKOVIČ, Milan eds.). *Studie II*. Brno: Host, 2007, s. 503–553.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na školách našich. *Střední škola*, 1924–1925, roč. 5, č. 1–5, s. 17–23, 49–60, 129–137, 219–225, 262–265.

O interpretaci. Otázky Jiřího Holého pro Zdeňka Kožmína. *Česká literatura*, 1994, roč. 42, č. 3, s. 311–317.

Nález dosud neznámého rukopisu přednášky prof. Jana Mukařovského pro posluchače školy pedagogických studií. *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 7–8, s. 186–194.

NERUDA, Jan (HAMAN, Aleš ed.). *Povídky malostranské*. Praha: ARSCI, 2004. 288 s.

NEZKUSIL, Vladimír. K otázce spojení českého jazyka a literatury v jeden předmět. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 5, s. 215–217.

NEZKUSIL, Vladimír. Literatura jako volitelný předmět?. *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 3–4, s. 79–87.

NEZKUSIL, Vladimír. Nový návrh Jiřího Kostečky. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 1, s. 26–28.

NEZKUSIL, Vladimír. Proč vlastně na gymnáziu učíme literaturu. *Český jazyk a literatura*, 2003–2004, roč. 54, č. 3, s. 105–111.

NEZKUSIL, Vladimír. *Čítanka české a světové literatury pro 3. ročník středních škol*. Praha: Fortuna, 2003. 264 s.

O interpretaci. Otázky Jiřího Holého pro Zdeňka Kožmína. *Česká literatura*, 1994, roč. 42, č. 3, s. 311–317.

OLBRACHT, Ivan. *Anna proletářka*. Praha: Svoboda, 1948. 297 s.

OPELÍK, Jiří. Zdroje jazyka Karla Čapka. Poznámky nelingvistovy. In ČERMÁK, František (ed.). *Slovník Karla Čapka*. Praha: NLN – Ústav českého národního korpusu, 2007, s. 12–18.

OPELÍK, Jiří. *Uklizený stůl aneb Moje druhá knížka o Karlu Čapkovi a opět s jedním přívazkem o Josefovi*. Praha: Torst, 2016. 216 s.

PACOVSKÁ, Jasňa. *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012. 242 s.

PACOVSKÁ, Jasňa. Plzeňské reflexe aktuálních problémů učitelského studia bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 2019–2020, roč. 70, č. 5, s. 257–258.

PÁNKOVÁ, Vladimíra. Kam směřuje dnešní výuka literární výchovy? In ČECHOVÁ, Marie – SPĚVÁČKOVÁ, Martina (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021, s. 333–362.

- PEŘINA, Josef. Učebnice literatury pro osmiletá gymnázia ve státě Sasko (BRD). In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 136–139.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: UK, 2001. 287 s.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. 345 s.
- PIENIAŹEK, Marek. Teaching Polish Language and Literature in Poland. In PIENIAŹEK, Marek – ŠTĚPÁNÍK, Stanislav (eds.). *Teaching on National Languages in the V4 Countries*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2016, s. 99–130.
- PÍČKA, Dalibor. Dva předměty. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 1, s. 16–22.
- PÍČKA, Dalibor. K návrhu mezikolegiální komise ČSAV. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 3, s. 122–125.
- PÍČKA, Dalibor. Jazykové a literární čítanky ve Francii. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 4, s. 186–190.
- PODHAJSKÝ, František A. Jan Mukařovský k středoškolské výuce češtiny. *Bohemica litteraria*, 2009, roč. 12, č. 1–2, s. 97–116.
- PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. 96 s.
- POLÁČEK, Jiří. Novinář Karel Čapek. In POLÁČEK, Jiří. *Tvorba a recepce. Studie o meziválečné české literatuře*. Brno: MU, 2003, s. 76–87.
- POLÁK, Milan. K výzvě kolegy Kostečky. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 1, s. 30.
- POLÁŠKOVÁ, Taťána a kol. *Literatura pro 2. ročník středních škol. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2009. 152 s.
- POLÁŠKOVÁ, Taťána a kol. *Literatura pro 2. ročník středních škol. Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2009. 156 s.
- PRAVDA, Rudolf. Jeden, či dva?. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 8, s. 357–362.
- PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008<sup>4</sup>. 322 s.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)*. Praha: VÚP, 2007. 100 s.
- RYSOVÁ, Květa. Několik postřehů z výuky českého jazyk a literatury na SŠ. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 5, s. 232–234.

- RYSOVÁ, Květa. Propojení jazyka, slohu a literatury ve výuce českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 2007–2008, roč. 58, č. 3, s. 137–142.
- SÁRKÖZI, Radek. Je výuka českého jazyka v krizi?. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 3, s. 133–135.
- SGALL, Petr – HRONEK, Jiří. *Čeština bez příkras*. Jinočany: H & H, 1992. 181 s.
- SGALL, Petr – HRONEK, Jiří. *Čeština bez příkras*. Praha: Karolinum, 2014<sup>2</sup>. 154 s.
- SGALL, Petr – PANEVOVÁ, Jarmila. *Jak psát a jak nepsat česky*. Praha: Karolinum, 2014. 198 s.
- STANĚK, Vladimír. *Praktická stylistika*. Praha: Fortuna, 1994. 132 s.
- SKOVAJSA, Ondřej. Vykači a onkači. *Lidové noviny*, 2007, roč. 20, 31. 3. 2007.
- SOUKAL, Josef. Jak (ne)učit český jazyk a literaturu. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 3, s. 127–133.
- SPITZER, Leo. *Stylistické studie z románských literatur*. Praha: Triáda, 2010. 606 s.
- STICH, Alexandr. Vhlédnému čtenáři pozdravení. In týž. *Od Karla Havlíčka k Františku Halasovi (lingvoliterární studie)*. Praha: Torst, 1996, s. 5–13.
- STICH, Alexandr. K stylistice historické prózy. Zikmund Winter. In BROŽOVÁ, Věra (ed.). *Zikmund Winter mezi historií a uměním*. Praha: ÚČL AV ČR, 2000, s. 123–135.
- STICH, Alexandr. Zpráva o vzdělanosti budoucích učitelů. In STICH, Alexandr (PETRBOK, Václav ed.). *Jazykověda – věc veřejná*. Praha: NLN, 2004, s. 187–190.
- SVOBODOVÁ, Jana. Obohacující putování od praxe k teorii a zase zpět. *Český jazyk a literatura*, 2020–2021, roč. 71, č. 5, s. 255–258.
- ŠIDÁK, Pavel. Pražský lingvistický kroužek. In BARBOŘÍK, Vladimír – JANÁČEK, Pavel – PAVLÍČEK, Tomáš – ŠÁMAL, Petr a kol. *Literární kronika první republiky*. Praha: Academia, 2018, s. 176–180.
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Využití literárních předloh při výuce jazykové složky na středních školách v současnosti. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006, s. 53–57.
- Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (osmiletého, šestiletého) zpracovaný podle RVP G*. Klatovy: Gymnázium Jaroslava Vrchlického, 2010. 520 s.
- Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (osmiletého, šestiletého) zpracovaný podle RVP G*. Klatovy: Gymnázium Jaroslava Vrchlického, 2019. 458 s.

*Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (osmiletého, šestiletého) zpracovaný podle RVP G.* Klatovy: Gymnázium Jaroslava Vrchlického, 2020. 457 s.

*Školní vzdělávací program 74-42-M/04 (zdravotnické lyceum).* Klatovy: Vyšší odborná škola, Obchodní akademie, Střední zdravotnická škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, 2013. 20 s.

ŠLAJER, Josef. K problematice pojetí literární výchovy (Obecné zásady pojetí předmětu na ZDŠ). *Český jazyk a literatura*, 1968–1969, roč. 19, č. 8, s. 350–363.

ŠLÉDROVÁ, Jasňa. Vyjádření Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty UK. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 2, s. 84–87.

ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989.* Praha: Karolinum, 2010. 518 s.

ŠMEJKALOVÁ, Martina. Didaktika českého jazyka. In STUCHLÍKOVÁ, Iva – JANÍK, Tomáš, aj. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy.* Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 17–40.

ŠŤASTNÝ, Radko. Míra integrace. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 5, s. 193–198.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, 2018, roč. 28, č. 3, s. 435–471.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav – KRČMÁŘOVÁ, Markéta – POLČÁKOVÁ, Jana. *Metodická příručka Český jazyk a literatura. Možnosti integrace ve výuce českého jazyka.* Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2020. 89 s.  
<https://hledej.npicr.cz/sypo/603f89b7cbb9f34e231d91d2/>

ŠTÍCHA, František a kol. *Akademická gramatika spisovné češtiny.* Praha: Academia, 2013. 976 s.

TĚŠITELOVÁ, Marie. Karel Čapek a jazyk. *Slovo a slovesnost*, 1990, roč. 51, č. 3, s. 192–200.

TLUSTÝ Jan. Zdeněk Kožmín a umění interpretace. *Bohemica Litteraria*, 2016, roč. 19, č. 2, s. 55–73.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Co s ní?* Seminář k žakovské (povinné/doporučené) četbě. Praha: ZŠ Burešova, Praha 8, 9. 3. 2019.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika. Generace, fenomény, životopisy.* Brno – Praha: Host – ÚČL AV ČR, 2017. 445 s.



- ULIČNÝ, Oldřich [– HORÁK, Jan]. *Prostor pro jazyk a styl. Lingvostylistické analýzy současné české prózy pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1987. 263 s.
- VANČURA, Vladislav (VÍŠKOVÁ, Jarmila ed.). *Amazonský proud. Pekař Jan Marhoul. Pole orná a válečná. Poslední soud*. Praha: NLN, 2000. 478 s.
- VANĚK, Václav. Ediční poznámka. In: NERUDA, Jan (VANĚK, Václav ed.). *Arabesky / Povídky malostranské*, Brno: Host, 2012, s. 475–493.
- VELČOVSKÝ, Václav. Ideologie a pravopis. In: *Moudří milují pověsti*. Praha: PedF UK, 2015, s. 121–130.
- VESELÝ, Jaromír. K rozdělení předmětu. *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 9–10, s. 237.
- VODIČKA, Felix (ed.). *Svět literatury I*. Praha: SPN, 1969. 223 s.
- VOJTÍŠEK, Ondřej. Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl*, 2019, roč. 16, č. 31, s. 209–224.
- VYKYPĚL, Bohumil. Michael Betsch: Diskontinuität und Tradition im System der tschechischen Anredepronomen (1700–1850). *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. A* 2000, roč. 48, s. 196–200.
- WIERSCHIN, Martin W. *Philologia*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2005. 400 s.
- ZAPLETALOVÁ, Blanka. Literární výuka ve Španělsku. In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 190–192.
- ZIMA, Petr V. *Literární estetika*. Olomouc: Votobia, 1998. 447 s.

## Přílohy

Příloha 1: Rozložení učiva v ŠVP Gymnázia Jaroslava Vrchlického

1. ročník		
obecné poučení jazyku a řeči; hláskosloví fonetika fonologie; nauka o slovní zásobě	základní o poučení slohu; – prostěsdělovací a styl; administrativní styl	podstata umělecké literatury; literární druhy a žánry; struktura literárního díla; literární interpretace a způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl; počátky slovesného umění; orientální literatura; antická literatura; středověké literatury; humanismus a renesance; baroko; klasicismus a osvícenství
2. ročník		
nauka o slovní zásobě; nauka o tvoření slov; tvarosloví	odborný styl o	literární druhy a žánry související s literaturou 19. století; struktura literárního díla, text a intertextovost; literární interpretace a způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl; národní obrození; romantismus; česká literatura 60.–80. let 19. století; realismus a naturalismus; moderní umělecké směry 2. poloviny 19. století ve světové literatuře
3. ročník		
skladba	publicistický styl; umělecký styl; řečnický styl; esejistický styl	literární druhy a žánry související s literaturou 1. poloviny 20. století; struktura literárního díla, text a intertextovost; literární interpretace a způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl; česká literatura na přelomu 19. a 20. století;

světová literatura před 1. světovou válkou; odraz 1. světové války v literatuře; světová literatura v letech 1918–1939; česká literatura v letech 1918–1939; druhá světová válka v literatuře		
4. ročník		
obecné výklady jazyce; vývoj současný stav češtiny	stylistika; o komunikace text a	základy literární vědy; metody interpretace textu, text a intertextovost; zápas o charakter české literatury v poválečném období; světová literatura po 2. světové válce; česká literatura v letech 1948–1989; náhled do současné české i světové literatury

Příloha č. 2: Ukázka pracovního listu ke společné části maturitní zkoušky z ČJL.  
Pracovní list vyhotovil autor této disertace.

## PRACOVNÍ LIST

**Jan Neruda**

### **Povídky malostranské**

#### **Výňatek z uměleckého textu**

Pan Vojtíšek vzal tenkrát modrou svou čepici pod levé rameno a vjel pravicí hluboko do kapsy dlouhého, šedivého svého kabátu. Přitom pozdravil zívajícího pana Šimra slovy „Pomahej pánbůh!“ a pan Šimr salutoval. Šťastně pak vylovil pan Vojtíšek skromnou svou tabatěrku z březové kůry, vytáhl za kožené poutko svrchní dno z ní a podal panu Šimrovi. Pan Šimr si šnupnul a pravil: „Už jsou voni taky asi hezky starej. Kolikpak mají?“

„Inu,“ usmíval se pan Vojtíšek, „bude tomu už věru osmdesát let, co mne otec pro obveselení mysle na světlo vydal.“

Pozorlivý čtenář zajisté se diví, že směl žebrák pan Vojtíšek mluvit s panem policajtem jen tak po sousedsku, a tento že mu ani nevykal, jakž by nějakému venkovanu nebo jinému zcela mu podřízenému člověku arci najisto byl učinil. A k tomu ještě třeba si pomyslit, čím tenkrát policajt byl! To nebylo ledabylo které číslo od jedné do šesti set, to byl pan Novák, pan Šimr, pan Kedlický a pan Weisse, kteří v střežení naší ulice za den se vystřídali. To byl malý pan Novák ze Slabec, který nejraději postál si před kupeckými krámy, kvůli slivovici; tlustý pan Šimr ze Šluknova; pan Kedlický z Vyšehradu, zamračený, ale dobrosrdečný; a konečně pan Weisse z Rožmitálu, velký, s neobyčejně dlouhými, žlutými zuby. O každém se vědělo, odkud je, jak dlouho ve vojště sloužil a kolik má dětí; na každého jsme se my „sousedské“ děti věšely; on znal každého, muže i ženy, a matkám dovedl říci vždy, kamže se dítě jejich zaběhlo. A když r. 1844 pan Weisse následkem požáru v Renthauze vypuklého zemřel, šla mu na pohřeb celá Ostruhová ulice.

On ale nebyl pan Vojtíšek arci také obyčejným žebrákem. On si ani vlastního žebráckého zevnějšku nehleděl tak přísně, vypadal dosti čistě, alespoň na počátku téhodne; šátek na krku byl vždy pořádně uvázan, na kabátě byla sice někde záplatka, ale ne jako kus přibitého plechu a také ne z příliš různobarevné látky. Za týden prožebrał se vždy celou Malou Stranou. Měl všude přístup, a jakmile zaslechla hospodyně venku jeho měkký hlas, nesla mu hned ochotně svůj trojník. Trojník, půl dobráku, to bylo tenkrát dosti mnoho.

#### **Výňatek z neuměleckého textu**

V stč. se jedinému posluchači, i když byl mluvčímu společensky nadřazen (i panovníkovi), zásadně tykalo. Vykání proniklo ze středověké latiny stejně jako plurál, kterým se vysoký hodnostář vyjadřoval sám o sobě (např. v listině z r. 1395: *My, Václav, z božie milosti římský a český král, vyznávamy...*). Také vykání bylo původně obvyklé jen při oslovování osob vysoce postavených, ale postupně se z něho stala všeobecná formule zdvořilého oslovení. Ojedinelé české doklady vykání se objevují kolem poloviny 15. stol., ale vykání bylo tehdy v češtině ještě nezvyklé (proto překlady z latiny, např. povídka o Bryzeldě z r. 1492, nahrazují

latinské vykání tykáním). Ale již o sto let později (1571) nazývá Blahoslav vykání způsobem „již dávno v zvyk vyšlým“. [...]

Vývojový obraz vykání je nejasný proto, že od 16. stol. začalo pronikat do češtiny (hlavně z němčiny) také oslovování 3. os. sg. nebo pl. („onkání“, „onikání“), zprvu se substantivem pán, později bez něho (Blahoslav uvádí větu: *proč pán nejlí?, jsou-li pán doma?*), a základním způsobem zdvořilého oslovení se postupně stalo „onikání“. Obrozenská mluvnice J. Nejedlého ještě ve 3. vyd. (1821) výslovně říká, že ve „společenském styku oslovujeme jen málokteré osoby vy..., poněkud lepší (osoby) *on, ona*, ještě výše postavené... *oni*“, např. *oni byli obžalován, oni nebyli lakomý*. Také v některých nářečích (např. jčes.) žilo „onikání“ ještě i v 20. století. Odstranění „onikání“ ze spis. jazyka bylo v průběhu 19. stol. jedním z výsledků puristického boje proti německým prvkům v češtině. Také „onkání“, které bylo v mluvené češtině dosti dlouho rozšířeno při oslovování podřízených nebo nedospělých osob, zaniklo koncem 19. stol.

(Miroslav Komárek, *Dějiny českého jazyka*, ed. Ondřej Bláha, Brno: Host, 2012, s. 209–210, upraveno)

## STRUKTURA ÚSTNÍ ZKOUŠKY

<b>analýza uměleckého textu</b>	<b>I. část</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uveď název povídky, z níž výňatek pochází</li> <li>• analyzuj situaci zachycenou ve výňatku</li> <li>• urči prostor díla</li> <li>• urči literární druh a žánr</li> </ul>
	<b>II. část</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• charakterizuj vypravěče a vyprávěcí způsob</li> <li>• charakterizuj hlavní postavu a její vztahy s ostatními postavami</li> <li>• charakterizuj motivaci jednání hlavní postavy</li> <li>• postihni vývoj hlavní postavy</li> </ul>
	<b>III. část</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• charakterizuj jazykové prostředky a jejich funkci ve výňatku</li> <li>• porovnej jazykové prostředky se současnou jazykovou normou</li> </ul>
<b>literárněhistorický kontext</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• zasad' dílo do kontextu Nerudovy tvorby</li> <li>• zasad' Nerudovu tvorbu do kontextu české literatury</li> </ul>
<b>analýza neuměleckého textu</b>	<b>I. část</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• postihni souvislost mezi oběma texty; najdi pasáže, které lze vztáhnout k uměleckému textu</li> <li>• postihni hlavní myšlenku textu</li> <li>• urči účel textu</li> </ul>
	<b>II. část</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• urči funkční styl</li> <li>• urči dominantní slohové postupy</li> <li>• urči slohový útvar</li> <li>• charakterizuj jazykové prostředky a jejich funkci ve výňatku</li> <li>• urči funkci kurzivy</li> </ul>